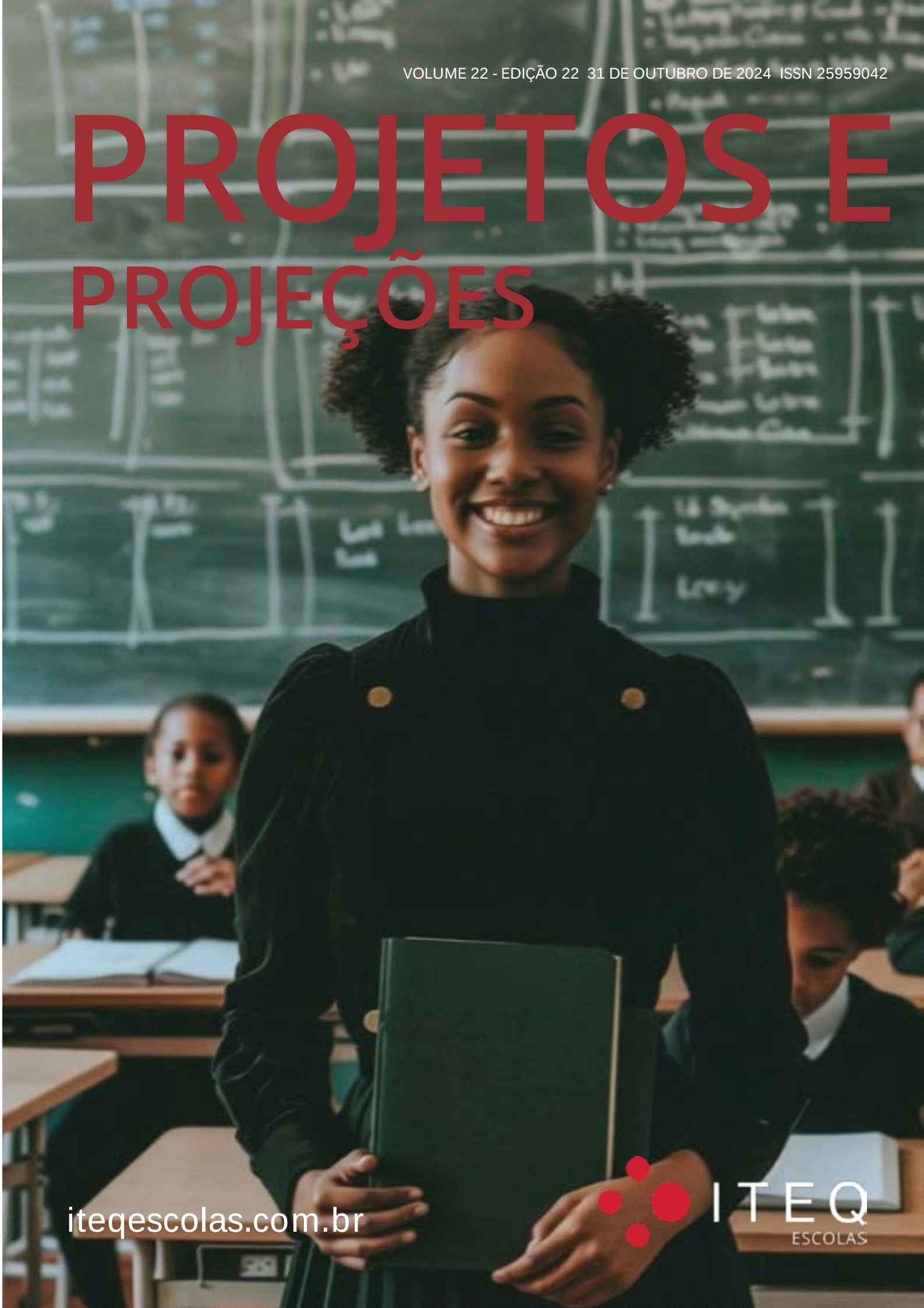
VOLUME 22 - EDIÇÃO 22 31 DE OUTUBRO DE 2024 ISSN 25959042

PROJETOS E PROJEÇÕES



iteqescolas.com.br

ITEQ ESCOLAS

EDITORIAL

Professores: As Luzes que Iluminam o Caminho do Aprendizado

Neste Dia do Professor, celebramos a essência e a dedicação de todos aqueles que se dedicam a iluminar o caminho do conhecimento. Ser professor é mais do que ensinar; é inspirar, motivar e acreditar no potencial de cada aluno. Vocês são os verdadeiros arquitetos do futuro, moldando não apenas mentes, mas corações.

A cada dia, vocês enfrentam desafios com coragem e criatividade, encontrando maneiras de engajar e transformar a experiência de aprendizagem. Com paciência e carinho, vocês ajudam a construir a autoconfiança dos alunos, mostrando que todos são capazes de conquistar seus sonhos.

A educação é uma jornada e, como guias sábios, vocês estão ao lado de seus alunos em cada passo, celebrando vitórias e superando obstáculos. Vocês instigam a curiosidade, promovem o pensamento crítico e semeiam valores que vão muito além das salas de aula.

Homenageamos não apenas o conhecimento que vocês transmitem, mas também a paixão, a empatia e a dedicação que colocam em cada aula. Que cada elogio e cada agradecimento que recebem sejam um lembrete do impacto profundo que têm na vida de seus alunos.

Aos professores, nosso mais sincero agradecimento. Vocês são a luz que ilumina o caminho do saber e a esperança que guia as novas gerações. Que sua vocação continue a brilhar intensamente, inspirando e transformando vidas. Feliz Dia do Professor!

Renato Eduardo Natale
Diretor Comercial

EXPEDIENTE

1- **O CONHECIMENTO DA ARTE PARA OS ALUNOS E PROFESSORES**
ADRIANA DE LIMA FRANCO PEREIRA DE SOUZA

2- **EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUSTENTABILIDADE: ÉTICA, VALORES E RESPEITO EM SALA DE AULA**
ALESSANDRA MOTTA LAMELAS

3- **O TEATRO COMO METODOLOGIA ATIVA: ENRIQUECENDO A LEITURA, ESCRITA E O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO**
ALEX ANTONIO FIORI

4- **LEI 10.639/03: O ENSINO DA CULTURA E HISTÓRIA AFRICANA NO ENSINO FUNDAMENTAL PARA A FORMAÇÃO DA LUTA ANTIRRACISTA**
ALEXANDRE DE LUCCA

5- **ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: SONS E LETRAS E DOIS CONCEITOS, UM PROCESSO DE LEITURA E ESCRITA**
ALZIRA BORGES DIAS APOLONIO

6- **ENSINO DE ARTE PARA MIGRANTES**
ANA PAULA CUNHA FAUSTINO

7- **DISLEXIA: UM DESAFIO A SER ENFRENTADO NA ESCOLA**
ANA PAULA SILVA ALMEIDA UMEDA

8- **O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO: O PAPEL DA ESCOLA FRENTE ÀS DESIGUALDADES SOCIAIS**
ANDRÉ LUIS RAMALHO FRANCISCO

9- **A IMPORTÂNCIA DA REPRESENTATIVIDADE NA MÍDIA: PROMOVENDO A DIVERSIDADE CULTURAL E ÉTNICA**
ANDREIA RANGEL GOMES MAZIERI

10- **A ARTE DE CONTA HISTÓRIAS LITERATURA INFANTIL PARA BEBÊS**
ANDREZZA GABI RAMOS MARQUES

11- **DESENVOLVIMENTO NEUROPSICOMOTOR NA INFÂNCIA**
ANGELA PAGANINI SANTOS

12- **A DESIGUALDADE SOCIAL NO CONTEXTO ESCOLAR**
BRUNA SOARES DOS SANTOS TRIGUEIRO

13- **A ARTE E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL**
CARINE CRUZ DE LIMA CAVICHIOLI

14- **TDAH: UM DESAFIO NAS ESCOLAS E PARA OS PROFESSORES**
CÉLIA REGINA JIMENEZ PEIXOTO CUCURULLI

15- **A EDUCAÇÃO AMBIENTAL POR MEIO DO ENSINO DE BIOLOGIA**
CHIRLEY LIMA DA TRINDADE SANTOS

16- **A SOCIALIZAÇÃO DE BEBÊS E CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
CINTHIA CAROLINE GOMES LIMA DE OLIVEIRA.

17- **INOVANDO NA EDUCAÇÃO: EXPLORANDO OS BENEFÍCIOS DAS METODOLOGIAS ATIVAS PARA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA**
CLAUDIA MARIA LEME LIMA

18- **A CULTURA DIGITAL NO ENSINO DE HISTÓRIA ATRAVÉS DA GAMIFICAÇAO**
CLAUDINE DOS SANTOS SANTANA

19- **O PROCESSO DE INCLUSÃO E ACOLHIMENTO NA EDUCAÇÃO**
CRISTIANE OLIVEIRA DE SOUSA

20- **OS PARADIGMAS DA INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO DO DEFICIENTE INTELECTUAL**
DENIS RENATO GONÇALVES

21- **PROJETO INTERDISCIPLINAR E O CURRÍCULO ESCOLAR**
DONATA DE CÁSSIA MARINHO

22- **O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO AEE- E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**
DOUGLAS SILVA GOMES

23- **A TECNOLOGIA DE GESTÃO EDUCACIONAL COMO SUBSÍDIO EFICAZ PARA OS GESTORES DE ESCOLAS INTEGRAIS**
EDNEIA ALVES SILVA PEREIRA

24- **EDUCAR BEBÊS NO PRIMEIRO ANO DE VIDA**
ELAINE LIMA DA SILVA

25- **A IMPORTANCIA DA SOCIALIZAÇÃO PARA A CRIANÇA E A ESCOLA COMO FUNDAMENTAL**
ELIANA NUCIATELLI PINTO DE MELLO

26- **O PAPEL DA ARTE E EXPRESSÃO ARTÍSTICA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL**
ELIANE DIAS NASCIMENTO

27- **TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE EM CRIANÇAS: ASPECTOS CLÍNICOS E EDUCACIONAIS INERENTES AO TRABALHO PEDAGÓGICO**
ELISA MARIA SELES CAETANO

28- **O PROCESSO DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
ELISANGELA ARAUJO DE SOUZA

29- **A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NOS CAMPOS DE APRENDIZAGEM**
ELISANGELA OLIVEIRA CARDOSO SILVA

30- **A MÚSICA COMO FORMA DE ARTE**
ELISETE GASPAR BARBOSA DA SILVA.

31- **HISTÓRIAS MODERNAS NA LITERATURA INFANTIL: TRANSFORMAÇÕES E TENDÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS**
ERIKA PAULA MARQUES FERNANDES

32- **O CORPO O MOVIMENTO E ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
EUDIRA DA COSTA OLIVEIRA

33- **A IMPORTÂCIA DA MATEMÁTICA NAS SERIES INICIAIS DA ALFABETIZAÇÃO**
EVIANE FRACAROLI DAS NEVES

34- **A EDUCAÇÃO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESPERTAR DA PRÁTICA DA RESPONSABILIDADE SOCIAL**
FABIANA CEZAR

35- **O PAPEL DOS CONTOS DE FADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
FABIANA CRISTINA CIRINO

36- **DISCUSSÃO DE GÊNERO NA ESCOLA: UMA ABORDAGEM NECESSÁRIA**
FABIANA PERES CERQUEIRA NASCIMENTO

37- **A EDUCAÇÃO FÍSICA E O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES SOCIAIS ENSINO MÉDIO**
FELIPE AGRA DE OLIVEIRA

38- **O BRINCAR HEURÍSTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
FRANCISCA EDNA MOREIRA HOLANDA PATRÍCIO BALBINO

39- **DESENHO E OBSERVAÇÃO**
FRANCIVALDA SANTOS LIMA

40- **A ARTE COMO FERRAMENTA DE APRENDIZADO**
GEANE PEREIRA DOS SANTOS

41- **A INFÂNCIA E A LUDOPEDAGOGIA NO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS**
GERLANDI ALVES GOMES

42- **DIREÇÃO ESCOLAR: ADMINISTRATIVO E PEDAGÓGICO – UMA TRAJETÓRIA PARA A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO**
GILMAURA SOARES ARAÚJO

43- **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA TRABALHAR COM ALUNOS COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE**
GISELE MARCONE

44- **ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO ENSINO FUNDAMENTAL COM AUXÍLIO DA TECNOLOGIA**
GISELLE SILVA GOMES

45- **EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
GISLEINE NUNES MACHADO SOARES

46- **A NEUROPSICOPEDAGOGIA NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**
GLAUCELI DA SILVA FLORÊNCIO

47- **A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS SURDAS ATRAVÉS DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS - LIBRAS**
HUGO ANDRÉ MORAES DURÃO DOS SANTOS

48- **DO PALCO À SALA DE AULA: O IMPACTO DO TEATRO NA APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL II - O ESTÍMULO À CRIATIVIDADE E AO DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL**
IARA DE FREITAS

49- **A IMPORTÃNCIA DO LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
IVANI COSTA PAIXÃO NASCIMENTO

50- **EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA ESTUDANTES COM TDAH: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS**
JANDIRA FRANCISCO DA SILVA

51- **ARTE E ARQUITETURA NO EGITO**
JAQUELINE ALMEIDA LIMA DA CONCEIÇÃO

52- **A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA APRENDIZAGEM**
JAQUELINE AMANDA SILVA BORGES.

53- **EXPLORANDO OS ATELIÊS DE REGGIO EMILIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POTENCIAIS DE APRENDIZADO PARA AS CRIANÇAS EM IDADE PRÉ-ESCOLAR**
JAQUELINE MARQUES DE LIMA

54- **AS BRINCADEIRAS E O PAPEL DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
JOICE DE ANDRADE PEREIRA FERREIRA

55- **A NATUREZA COMO ESPAÇO EDUCATIVO: BENEFÍCIOS DO CONTATO COM O MEIO AMBIENTE NA INFÂNCIA**
JOSIANE APARECIDA VIEIRA BISPO

56- **ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: SÉRIES INICIAIS**
JOYCE SANTOS DE SOUZA FERREIRA

57- **O PAPEL DO PROFESSOR ITINERANTE NA DIVERSIDADE E INCLUSÃO SOCIAL DE DEFICIENTES FÍSICOS**
JULIANA CARDOSO ADRIASSA

58- **O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DO TRABALHO COM A LEITURA NAS ESCOLAS**
JULIANA FERREIRA DE MACEDO

59- **VERTENTES FEMINISTAS PARA UMA EDUCAÇÃO DE BASE EQUITATIVA E EMANCIPATÓRIA**
JULIANA GIANNELLI MARTINS

60- **LIDERANÇA E COMPETÊNCIA**
JULIANA YURI NISHITANI

61- **EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA: O CONCEITO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA**
KALID ALI ALI

62- **A NEUROPSICOPEDAGOGIA E SUAS INTERVENÇÕES NA PRIMEIRA INFÂNCIA**
KAROLINE RUA CARVALHO CALDEIRA

63- **A IMPORTÂNCIA DAS CORES NOS DESENHOS NO ENSINO FUNDAMENTAL I**
KATIA CRISTINA BARBOSA REAL

64- **A LÍNGUA PORTUGUESA E A SUA IMPORTÂNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL**
KÁTIA MOTA POZZO GUIMARÃES

65- **LEITURA E ESCRITA NAS SÉRIES INICIAIS**
KEILA DE ALMEIDA BRAZ CAETANO

66- **O JOGO, O BRINCAR E O LÚDICO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**
KEILA PAULINO PALITOT DIA

67- **O PSICOPEDAGOGO E SUA IMPORTÂNCIA NO CERNE EDUCACIONAL**
KELLY BORGES DA SILVA

68- **PARA ALÉM DAS PÁGINAS: A MÁGICA PROMOVIDA PELA LEITURA**
KRISTIANE STEFFEN SOUZA

69- **O LÚDICO COMO FERRAMENTA EFICAZ PARA FACILITAÇÃO DA APRENDIZAGEM**
LUANA FERREIRA

70- **A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
LUCIANA TEIXEIRA LUIZ ALVES DOS SANTOS

71- **OS CONTOS DE FADA NA EDIÇÃO INFANTIL**
MARA LÚCIA MENDES DOS SANTOS

72- **ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO INCLUSÃO**
MARCILENE FRANCISCA DA SILVA

73- **O USO DAS TECNOLOGIAS NO AVANÇO DO APRENDIZADO**
MARIA AUGUSTA LOPES DA ROCHA

74- **A LUDICIDADE COMO FERRAMENTA PARA ALFABETIZAR**
MARIA CRISTINA DE FREITAS

75- **ARTES VISUAIS E A APLICAÇÃO DA ARTETERAPIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
MARIA DAS GRAÇAS FIDELIS DOS SANTOS

76- **A IMPORTANCIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS**
MARIA DE FATIMA FERREIRA BRAGA

77- **A CONTRIBUIÇÃO DA PSICOMOTRICIDADE NO DESENVOLVIMENTODA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
MARIANA DE BRITO BRIAN LEITE

78- **CULTURA, ARTE E DESENVOLVIMENTO HUMANO: UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA**
MARISA VICTORINO SCARANELLO

79- **O CONCEITO DE LIBERDADE NO ESTOICISMO DE EPICTETO**
MATHEUS FELIPE DE OLIVEIRA NUNES

80- **CONSERVAÇÃO DE ECOSSISTEMAS E BIODIVERSIDADE: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PARA A SUSTENTABILIDADE AMBIENTAL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL**
MIRIAM DOS SANTOS LIMA

81- **BULLYING NO ÂMBITO ESCOLAR E AS MEDIAÇÕES NECESSÁRIAS**
MONICA APARECIDA DE MOURA SORGE

82- **A ARTETERAPIA E SUA IMPORTÂNCIA PARA A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA**
NÁDIA SUELI COSTA

83- **ELABORANDO UM PLANO DE GESTÃO E ORGANIZAÇÃO PARA AMBIENTES EDUCACIONAIS INCLUSIVOS**
NATÁLIA DE MATOS ROCHA SALES

84- **A FORMAÇÃO INTEGRAL DO CIDADÃO E A RECUPERAÇÃO CONTÍNUA**
NORMA LÚCIA SILVA DE SOUZA

85- **LECIONAR PARA UMA DIVERSIDADE ESCOLAR**
PATRICIA PICININ SANTOS

86- **A IMPORTÂNCIA DA AUTOESTIMA INFANTIL**
PATRÍCIA TOMÉ PAIXÃO

87- **COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: ESTABELECENDO A RELAÇÃO ENTRE IDENTIDADE E A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA**
RAFAEL CARVALHO BARBOSA

88- **A EDUCAÇÃO INFANTIL DE ZERO A 3 ANOS**
RENATA ALVES DE SOUZA GROSSI

89- **A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NA ALFABETIZAÇÃO**
RENATA DE SOUSA SPOTT

90- **A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O VALOR DA APROXIMAÇÃO**
RENATA FELIX DOS SANTOS PEREIRA

91- **TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: E AS POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO**
RENATA MELO DE ANGELIS LEMOS

92- **EDUCAÇÃO ESPECIAL: METODOLOGIAS ATIVAS PARA OS ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**
RENILDA AIRES PENHA DA COSTA

93- **A AFETIVIDADE COMO FACILITADORA DA APRENDIZAGEM NA PEDAGOGIA HOSPITALAR**
ROSA MARIA BORGES DOS SANTOS

94- **A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A LITERATURA INFANTIL COMO UM RECURSO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
ROSÂNGELA LIMA DE SOUZA

95- **A CONTRIBUIÇÃO DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
ROSEMEIRE GOMES CLEMENTE

96- **ARTE E IMAGINAÇÃO: PROMOVENDO O PENSAMENTO CRIATIVO**
RWSSYANY PETRUSSYA PEREIRA DE OLIVEIRA D CUNHA

97- **ESCRAVIDÃO AFRICANA NO BRASIL: IMPACTOS E LEGADOS CONTEMPORÂNEOS**
SAMANTHA MARTINS DE ALMEIDA

98- **A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
SANDRA MARIA MARCON DE OLIVEIRA

99- **AS ARTES VISUAIS NO COTIDIANO ESCOLAR**
SANDRA SILVANA CODINHOTO

100- **A POP ARTE – ROY LICHTENSTEIN (1923 – 1997)**
SHIRLEI APARECIDA TERRY DE OLIVEIRA

101- **A INFLUÊNCIA DOS CONTOS DE FADA NO IMAGINÁRIO INFANTIL**
SILVANA ALVES DE OLIVEIRA

102- **AFRICANIDADE**
SILVANA AVELINA DA CRUZ PEREIRA

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

104- **PROMOVENDO A DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO: ESTRATÉGIAS PARA A INCLUSÃO ESCOLAR**
SONIA MONTOIA DA SILVA

105- **REVELANDO CONCEPÇÕES E PRÁTICAS ATUAIS NO ENSINO DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
TAIS CARVALHO VIANA

106- **O LÚDICO COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO ENTRE JOGOS NA ÁREA DA EDUCAÇÃO FÍSICA**
TAÍS DE ALENCAR MILHOMES

107- **DESAFIOS E ESTRATÉGIAS NA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA**
TANIA APARECIDA CRUSEIRO ANDRADE

108- **PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE EDUCAÇÃO DE GÊNERO, SEXUALIDADE E HOMOFOBIA NO CONTEXTO ESCOLAR**
TATIANE CLAIR SILVA

109- **O PAPEL DO DOCENTE E A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO COM PROJETOS DE APRENDIZAGEM**
TATIANE CRISTINA GINO FERREIRA

110- **DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO CONTEXTO ESCOLAR: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS**
THALITA LOPES DE ALMEIDA

111- **PAULO FREIRE, VIDA, A CRIAÇÃO DE UM MÉTODO, SUA VALIDAÇÃO E CRIMINALIZAÇÃO**
VALDIR PEREIRA DE ALMEIDA

112- **O PROCESSO DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
VANDERLEIA ANTONIA ALVES SILVA

113- **O PAPEL DO GESTOR NA PROMOÇÃO DA ESCOLA INCLUSIVA**
VANESSA CRISTINA DA SILVA ARAUJO

114- **A ARTE DE CONTAR HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
VANESSA GONÇALVES

115- **FUTEBOL NO CONTEXTO ESCOLAR**
WAGNER COTRIM GOMES

116- **VIOLÊNCIA, SEXO E DROGAS: UMA ANÁLISE HISTÓRICA E PEDAGÓGICA DO BRASIL DE 2020 EM DIANTE**
WALLEF BENTO DE OLIVEIRA

117- **AS TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS NO BRASIL IMPÉRIO: UMA ANÁLISE DAS MUDANÇAS PÓS-INDEPENDÊNCIA**
YASMIN SANTOS CARDOSO

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

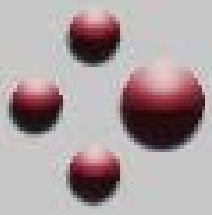
ITEQ ESCOLAS
Rua Lagoa Taí Grande, 91
São Paulo – SP – CEP: 08290-500
Tel: (11) 2074-5110

31 de outubro 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. 22, n. 22 (out. 2024) – São Paulo: Iteq, 2024.

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

1. Africanidade. 2. Dislexia. 3. Formação do cidadão. 4. Histórias modernas - Literatura infantil. 5. Lactente - Educação. I. Instituto Total de Educação e Qualificação Profissional.

CDD 370
CDU 37

Paula Soares – Bibliotecária – CRB-8/7605



APRESENTAÇÃO

Mês dos Professores

O Dia do Professor, celebrado em 15 de outubro, vai além de uma simples comemoração, é uma data que convida à reflexão sobre a educação e o papel transformador dos educadores na sociedade. Professores são os pilares do aprendizado, moldando o futuro das gerações e contribuindo para a formação de cidadãos críticos e conscientes.

Neste dia, é importante reconhecer a diversidade de contextos em que os professores atuam. Cada sala de aula é um microcosmo de realidades, desafios e potencialidades. Os educadores enfrentam diariamente a tarefa de engajar alunos com diferentes histórias, ritmos de aprendizagem e necessidades, muitas vezes em ambientes que carecem de infraestrutura adequada e recursos suficientes. Por isso, a valorização da profissão deve ser uma prioridade, não apenas por meio de homenagens, mas também através de políticas públicas que garantam melhores condições de trabalho, remuneração justa e formação continuada.

A data também serve como um lembrete da importância da educação em um mundo em constante mudança. Em tempos de rápida transformação tecnológica e social, a capacidade de ensinar vai além da simples transmissão de conteúdo. Os professores precisam cultivar habilidades como a criatividade, a empatia e o pensamento crítico, preparando os alunos para enfrentar os desafios do século XXI.

É igualmente essencial fomentar um ambiente de colaboração entre educadores, alunos e a comunidade. Iniciativas que promovem o intercâmbio de experiências, como encontros pedagógicos e projetos interdisciplinares, fortalecem a rede de apoio aos professores e enriquecem o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, o envolvimento da família e da comunidade escolar pode proporcionar um suporte valioso, criando um ambiente mais integrado e favorável ao desenvolvimento dos alunos.

O Dia do Professor é também uma oportunidade para celebrar as conquistas dos educadores. Histórias de professores que superaram obstáculos e impactaram positivamente a vida de seus alunos são inspiradoras e devem ser amplamente compartilhadas. Esses relatos não apenas homenageiam os educadores, mas também servem como um lembrete do poder transformador da educação.

Com isso, ao comemorarmos o Dia do Professor, somos chamados a reconhecer a grande importância da educação e dos educadores em nossa sociedade. Valorizar o trabalho dos professores, promover melhorias nas condições de ensino e incentivar uma cultura de respeito e reconhecimento são passos fundamentais para garantir um futuro melhor para todos. Nesta data importante, vamos celebrar os professores e reafirmar nosso compromisso com uma educação de qualidade, acessível e inclusiva.

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

SUMÁRIO

1- **O CONHECIMENTO DA ARTE PARA OS ALUNOS E PROFESSORES**
ADRIANA DE LIMA FRANCO PEREIRA DE SOUZA.....18

2- **EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUSTENTABILIDADE: ÉTICA, VALORES E RESPEITO EM SALA DE AULA**
ALESSANDRA MOTTA LAMELAS.....26

3- **O TEATRO COMO METODOLOGIA ATIVA: ENRIQUECENDO A LEITURA, ESCRITA E O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO**
ALEX ANTONIO FIORI.....33

4- **LEI 10.639/03: O ENSINO DA CULTURA E HISTÓRIA AFRICANA NO ENSINO FUNDAMENTAL PARA A FORMAÇÃO DA LUTA ANTIRRACISTA**
ALEXANDRE DE LUCCA.....40

5- **ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: SONS E LETRAS E DOIS CONCEITOS, UM PROCESSO DE LEITURA E ESCRITA**
ALZIRA BORGES DIAS APOLONIO.....49

6- **ENSINO DE ARTE PARA MIGRANTES**
ANA PAULA CUNHA FAUSTINO.....55

7- **DISLEXIA: UM DESAFIO A SER ENFRENTADO NA ESCOLA**
ANA PAULA SILVA ALMEIDA UMEDA.....62

8- **O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO: O PAPEL DA ESCOLA FRENTE ÀS DESIGUALDADES SOCIAIS**
ANDRÉ LUIS RAMALHO FRANCISCO.....68

9- **A IMPORTÂNCIA DA REPRESENTATIVIDADE NA MÍDIA: PROMOVENDO A DIVERSIDADE CULTURAL E ÉTNICA**
ANDREIA RANGEL GOMES MAZIERI.....75

10- **A ARTE DE CONTA HISTÓRIAS LITERATURA INFANTIL PARA BEBÊS**
ANDREZZA GABI RAMOS MARQUES.....84

11- **DESENVOLVIMENTO NEUROPSICOMOTOR NA INFÂNCIA**
ANGELA PAGANINI SANTOS.....96

12- **A DESIGUALDADE SOCIAL NO CONTEXTO ESCOLAR**
BRUNA SOARES DOS SANTOS TRIGUEIRO.....104

13- **A ARTE E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL**
CARINE CRUZ DE LIMA CAVICHIOLI 110

14- **TDAH: UM DESAFIO NAS ESCOLAS E PARA OS PROFESSORES**
CÉLIA REGINA JIMENEZ PEIXOTO CUCURULLI.....116

15- **A EDUCAÇÃO AMBIENTAL POR MEIO DO ENSINO DE BIOLOGIA**
CHIRLEY LIMA DA TRINDADE SANTOS 122

16- **A SOCIALIZAÇÃO DE BEBÊS E CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
CINTHIA CAROLINE GOMES LIMA DE OLIVEIRA.....129

17- **INOVANDO NA EDUCAÇÃO: EXPLORANDO OS BENEFÍCIOS DAS METODOLOGIAS ATIVAS PARA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA**
CLAUDIA MARIA LEME LIMA.....136

18- **A CULTURA DIGITAL NO ENSINO DE HISTÓRIA ATRAVÉS DA GAMIFICAÇAO**
CLAUDINE DOS SANTOS SANTANA.....143

19- **O PROCESSO DE INCLUSÃO E ACOLHIMENTO NA EDUCAÇÃO**
CRISTIANE OLIVEIRA DE SOUSA.....150

20- **OS PARADIGMAS DA INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO DO DEFICIENTE INTELECTUAL**
DENIS RENATO GONÇALVES.....157

21- **PROJETO INTERDISCIPLINAR E O CURRÍCULO ESCOLAR**
DONATA DE CÁSSIA MARINHO 165

22- **O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO AEE- E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**
DOUGLAS SILVA GOMES.....172

23- **A TECNOLOGIA DE GESTÃO EDUCACIONAL COMO SUBSÍDIO EFICAZ PARA OS GESTORES DE ESCOLAS INTEGRAIS**
EDNEIA ALVES SILVA PEREIRA.....179

24- **EDUCAR BEBÊS NO PRIMEIRO ANO DE VIDA**
ELAINE LIMA DA SILVA 185

25- **A IMPORTANCIA DA SOCIALIZAÇÃO PARA A CRIANÇA E A ESCOLA COMO FUNDAMENTAL**
ELIANA NUCIATELLI PINTO DE MELLO 193

26- **O PAPEL DA ARTE E EXPRESSÃO ARTÍSTICA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL**
ELIANE DIAS NASCIMENTO 200

27- **TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE EM CRIANÇAS: ASPECTOS CLÍNICOS E EDUCACIONAIS INERENTES AO TRABALHO PEDAGÓGICO**
ELISA MARIA SELES CAETANO 207

28- **O PROCESSO DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
ELISANGELA ARAUJO DE SOUZA.....215

29- **A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NOS CAMPOS DE APRENDIZAGEM**
ELISANGELA OLIVEIRA CARDOSO SILVA 222

30- **A MÚSICA COMO FORMA DE ARTE**
ELISETE GASPAR BARBOSA DA SILVA.....229

31- **HISTÓRIAS MODERNAS NA LITERATURA INFANTIL: TRANSFORMAÇÕES E TENDÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS**
ERIKA PAULA MARQUES FERNANDES.....235

32- **O CORPO O MOVIMENTO E ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
EUDIRA DA COSTA OLIVEIRA 242

33- **A IMPORTÂCIA DA MATEMÁTICA NAS SERIES INICIAIS DA ALFABETIZAÇÃO**
EVIANE FRACAROLI DAS NEVES 248

34- **A EDUCAÇÃO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESPERTAR DA PRÁTICA DA RESPONSABILIDADE SOCIAL**
FABIANA CEZAR.....256

35- **O PAPEL DOS CONTOS DE FADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
FABIANA CRISTINA CIRINO.....263

36- **DISCUSSÃO DE GÊNERO NA ESCOLA: UMA ABORDAGEM NECESSÁRIA**
FABIANA PERES CERQUEIRA NASCIMENTO.....270

37- **A EDUCAÇÃO FÍSICA E O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES SOCIAIS ENSINO MÉDIO**
FELIPE AGRA DE OLIVEIRA.....279

38- **O BRINCAR HEURÍSTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
FRANCISCA EDNA MOREIRA HOLANDA PATRÍCIO BALBINO.....288

39- **DESENHO E OBSERVAÇÃO**
FRANCIVALDA SANTOS LIMA.....296

40- **A ARTE COMO FERRAMENTA DE APRENDIZADO**
GEANE PEREIRA DOS SANTOS.....305

41- **A INFÂNCIA E A LUDOPEDAGOGIA NO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS**
GERLANDI ALVES GOMES.....312

42- **DIREÇÃO ESCOLAR: ADMINISTRATIVO E PEDAGÓGICO – UMA TRAJETÓRIA PARA A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO**
GILMAURA SOARES ARAÚJO 320

43- **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA TRABALHAR COM ALUNOS COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE**
GISELE MARCONE.....327

44- **ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO ENSINO FUNDAMENTAL COM AUXÍLIO DA TECNOLOGIA**
GISELLE SILVA GOMES.....334

45- **EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
GISLEINE NUNES MACHADO SOARES.....342

46- **A NEUROPSICOPEDAGOGIA NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**
GLAUCELI DA SILVA FLORÊNCIO.....348

47- **A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS SURDAS ATRAVÉS DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS - LIBRAS**
HUGO ANDRÉ MORAES DURÃO DOS SANTOS.....354

48- **DO PALCO À SALA DE AULA: O IMPACTO DO TEATRO NA APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL II - O ESTÍMULO À CRIATIVIDADE E AO DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL**
IARA DE FREITAS.....362

49- **A IMPORTÃNCIA DO LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
IVANI COSTA PAIXÃO NASCIMENTO.....370

50- **EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA ESTUDANTES COM TDAH: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS**
JANDIRA FRANCISCO DA SILVA 378

51- **ARTE E ARQUITETURA NO EGITO**
JAQUELINE ALMEIDA LIMA DA CONCEIÇÃO.....385

52- **A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA APRENDIZAGEM**
JAQUELINE AMANDA SILVA BORGES.....391

53- **EXPLORANDO OS ATELIÊS DE REGGIO EMILIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POTENCIAIS DE APRENDIZADO PARA AS CRIANÇAS EM IDADE PRÉ-ESCOLAR**
JAQUELINE MARQUES DE LIMA 399

54- **AS BRINCADEIRAS E O PAPEL DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
JOICE DE ANDRADE PEREIRA FERREIRA.....408

55- **A NATUREZA COMO ESPAÇO EDUCATIVO: BENEFÍCIOS DO CONTATO COM O MEIO AMBIENTE NA INFÂNCIA**
JOSIANE APARECIDA VIEIRA BISPO.....415

56- **ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: SÉRIES INICIAIS**
JOYCE SANTOS DE SOUZA FERREIRA.....421

57- **O PAPEL DO PROFESSOR ITINERANTE NA DIVERSIDADE E INCLUSÃO SOCIAL DE DEFICIENTES FÍSICOS**
JULIANA CARDOSO ADRIASSA.....426

58- **O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DO TRABALHO COM A LEITURA NAS ESCOLAS**
JULIANA FERREIRA DE MACEDO.....434

59- **VERTENTES FEMINISTAS PARA UMA EDUCAÇÃO DE BASE EQUITATIVA E EMANCIPATÓRIA**
JULIANA GIANNELLI MARTINS.....441

60- **LIDERANÇA E COMPETÊNCIA**
JULIANA YURI NISHITANI.....449

61- **EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA: O CONCEITO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA**
KALID ALI ALI.....457

62- **A NEUROPSICOPEDAGOGIA E SUAS INTERVENÇÕES NA PRIMEIRA INFÂNCIA**
KAROLINE RUA CARVALHO CALDEIRA.....464

63- **A IMPORTÂNCIA DAS CORES NOS DESENHOS NO ENSINO FUNDAMENTAL I**
KATIA CRISTINA BARBOSA REAL.....471

64- **A LÍNGUA PORTUGUESA E A SUA IMPORTÂNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL**
KÁTIA MOTA POZZO GUIMARÃES 480

65- **LEITURA E ESCRITA NAS SÉRIES INICIAIS**
KEILA DE ALMEIDA BRAZ CAETANO.....487

66- **O JOGO, O BRINCAR E O LÚDICO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**
KEILA PAULINO PALITOT DIA.....495

67- **O PSICOPEDAGOGO E SUA IMPORTÂNCIA NO CERNE EDUCACIONAL**
KELLY BORGES DA SILVA.....504

68- **PARA ALÉM DAS PÁGINAS: A MÁGICA PROMOVIDA PELA LEITURA**
KRISTIANE STEFFEN SOUZA.....510

69- **O LÚDICO COMO FERRAMENTA EFICAZ PARA FACILITAÇÃO DA APRENDIZAGEM**
LUANA FERREIRA 516

70- **A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
LUCIANA TEIXEIRA LUIZ ALVES DOS SANTOS....522

71- **OS CONTOS DE FADA NA EDIÇÃO INFANTIL**
MARA LÚCIA MENDES DOS SANTOS.....528

72- **ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO INCLUSÃO**
MARCILENE FRANCISCA DA SILVA 535

73- **O USO DAS TECNOLOGIAS NO AVANÇO DO APRENDIZADO**
MARIA AUGUSTA LOPES DA ROCHA.....543

74- **A LUDICIDADE COMO FERRAMENTA PARA ALFABETIZAR**
MARIA CRISTINA DE FREITAS 551

75- **ARTES VISUAIS E A APLICAÇÃO DA ARTETERAPIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
MARIA DAS GRAÇAS FIDELIS DOS SANTOS 557

76- **A IMPORTANCIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS**
MARIA DE FATIMA FERREIRA BRAGA.....565

77- **A CONTRIBUIÇÃO DA PSICOMOTRICIDADE NO DESENVOLVIMENTODA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
MARIANA DE BRITO BRIAN LEITE.....573

78- **CULTURA, ARTE E DESENVOLVIMENTO HUMANO: UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA**
MARISA VICTORINO SCARANELLO.....583

79- **O CONCEITO DE LIBERDADE NO ESTOICISMO DE EPICTETO**
MATHEUS FELIPE DE OLIVEIRA NUNES.....589

80- **CONSERVAÇÃO DE ECOSSISTEMAS E BIODIVERSIDADE: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PARA A SUSTENTABILIDADE AMBIENTAL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL**
MIRIAM DOS SANTOS LIMA 595

81- **BULLYING NO ÂMBITO ESCOLAR E AS MEDIAÇÕES NECESSÁRIAS**
MONICA APARECIDA DE MOURA SORGE.....601

82- **A ARTETERAPIA E SUA IMPORTÂNCIA PARA A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA**
NÁDIA SUELI COSTA 607

83- **ELABORANDO UM PLANO DE GESTÃO E ORGANIZAÇÃO PARA AMBIENTES EDUCACIONAIS INCLUSIVOS**
NATÁLIA DE MATOS ROCHA SALES 614

84- **A FORMAÇÃO INTEGRAL DO CIDADÃO E A RECUPERAÇÃO CONTÍNUA**
NORMA LÚCIA SILVA DE SOUZA.....622

85- **LECIONAR PARA UMA DIVERSIDADE ESCOLAR**
PATRICIA PICININ SANTOS 629

86- **A IMPORTÂNCIA DA AUTOESTIMA INFANTIL**
PATRÍCIA TOMÉ PAIXÃO 636

87- **COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: ESTABELECENDO A RELAÇÃO ENTRE IDENTIDADE E A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA**
RAFAEL CARVALHO BARBOSA.....643

88- **A EDUCAÇÃO INFANTIL DE ZERO A 3 ANOS**
RENATA ALVES DE SOUZA GROSSI.....651

89- **A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NA ALFABETIZAÇÃO**
RENATA DE SOUSA SPOTT.....658

90- **A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O VALOR DA APROXIMAÇÃO**
RENATA FELIX DOS SANTOS PEREIRA.....666

91- **TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: E AS POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO**
RENATA MELO DE ANGELIS LEMOS 674

92- **EDUCAÇÃO ESPECIAL: METODOLOGIAS ATIVAS PARA OS ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**
RENILDA AIRES PENHA DA COSTA.....684

93- **A AFETIVIDADE COMO FACILITADORA DA APRENDIZAGEM NA PEDAGOGIA HOSPITALAR**
ROSA MARIA BORGES DOS SANTOS.....692

94- **A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A LITERATURA INFANTIL COMO UM RECURSO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
ROSÂNGELA LIMA DE SOUZA.....699

95- **A CONTRIBUIÇÃO DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
ROSEMEIRE GOMES CLEMENTE.....707

96- **ARTE E IMAGINAÇÃO: PROMOVENDO O PENSAMENTO CRIATIVO**
RWSSYANY PETRUSSYA PEREIRA DE OLIVEIRA D CUNHA.....714

97- **ESCRAVIDÃO AFRICANA NO BRASIL: IMPACTOS E LEGADOS CONTEMPORÂNEOS**
SAMANTHA MARTINS DE ALMEIDA.....722

98- **A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
SANDRA MARIA MARCON DE OLIVEIRA.....728

99- **AS ARTES VISUAIS NO COTIDIANO ESCOLAR**
SANDRA SILVANA CODINHOTO.....736

100- **A POP ARTE – ROY LICHTENSTEIN (1923 – 1997)**
SHIRLEI APARECIDA TERRY DE OLIVEIRA 742

101- **A INFLUÊNCIA DOS CONTOS DE FADA NO IMAGINÁRIO INFANTIL**
SILVANA ALVES DE OLIVEIRA 748

102- **AFRICANIDADE**
SILVANA AVELINA DA CRUZ PEREIRA.....754

103- **A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA INCLUSÃO SOCIAL E ECONÔMICA**
SINHÁ CARVALHO DE OLIVEIRA SILVA.....760

104- **PROMOVENDO A DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO: ESTRATÉGIAS PARA A INCLUSÃO ESCOLAR**
SONIA MONTOIA DA SILVA.....768

105- **REVELANDO CONCEPÇÕES E PRÁTICAS ATUAIS NO ENSINO DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
TAIS CARVALHO VIANA.....775

106- **O LÚDICO COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO ENTRE JOGOS NA ÁREA DA EDUCAÇÃO FÍSICA**
TAÍS DE ALENCAR MILHOMES.....779

107- **DESAFIOS E ESTRATÉGIAS NA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA**
TANIA APARECIDA CRUSEIRO ANDRADE 786

108- **PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE EDUCAÇÃO DE GÊNERO, SEXUALIDADE E HOMOFOBIA NO CONTEXTO ESCOLAR**
TATIANE CLAIR SILVA.....794

109- **O PAPEL DO DOCENTE E A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO COM PROJETOS DE APRENDIZAGEM**
TATIANE CRISTINA GINO FERREIRA.....804

110- **DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO CONTEXTO ESCOLAR: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS**
THALITA LOPES DE ALMEIDA.....810

111- **PAULO FREIRE, VIDA, A CRIAÇÃO DE UM MÉTODO, SUA VALIDAÇÃO E CRIMINALIZAÇÃO**
VALDIR PEREIRA DE ALMEIDA 816

112- **O PROCESSO DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
VANDERLEIA ANTONIA ALVES SILVA.....826

113- **O PAPEL DO GESTOR NA PROMOÇÃO DA ESCOLA INCLUSIVA**
VANESSA CRISTINA DA SILVA ARAUJO.....834

114- **A ARTE DE CONTAR HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
VANESSA GONÇALVES 839

115- **FUTEBOL NO CONTEXTO ESCOLAR**
WAGNER COTRIM GOMES.....844

116- **VIOLÊNCIA, SEXO E DROGAS: UMA ANÁLISE HISTÓRICA E PEDAGÓGICA DO BRASIL DE 2020 EM DIANTE**
WALLEF BENTO DE OLIVEIRA 851

117- **AS TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS NO BRASIL IMPÉRIO: UMA ANÁLISE DAS MUDANÇAS PÓS-INDEPENDÊNCIA**
YASMIN SANTOS CARDOSO.....859

Nós temos o curso ideal para você!

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



O CONHECIMENTO DA ARTE PARA OS ALUNOS E PROFESSORES

ADRIANA DE LIMA FRANCO PEREIRA DE SOUZA

RESUMO
O objetivo deste presente estudo é levar o conhecimento da arte para os alunos e professores, um aprendizado prazeroso que comece desde a infância e que atinge até os jovens, pois desde muito pequena a criança participa de práticas sociais e culturais dentro de sua família, no seu meio, ou seja, no seu cotidiano. A arte também poderá ajudar o professor a trabalhar com outras matérias, levando assim o aluno a compreendê-las de forma mais significativa, aumentando a capacidade de raciocínio. Chamar também a atenção para o significado que a arte tem para a cultura brasileira. Sendo assim estará incluindo esse aluno em nossa sociedade com um vasto conhecimento artístico. É importante enfatizar que a principal tarefa do professor é auxiliar o desenvolvimento dessas observações e percepções das crianças, mantendo vivo a cada dia, o interesse pela arte e adquirindo posicionamento mais crítico. De acordo com pesquisas conclui-se que arte também pode ajudar o aluno na escolha de uma carreira artística, pois existem muitas profissões que chamam a atenção dos jovens, mas é preciso que o professor esteja orientando esse aluno para que o mesmo faça a escolha certa da área profissional em que se deseja atuar. A arte também poderá ajudar o professor a trabalhar com outras matérias, levando assim o aluno a compreendê-las de forma mais significativa, aumentando a capacidade de raciocínio. Chamar também a atenção para o significado que a arte tem para a cultura brasileira. Sendo assim estará incluindo esse aluno em nossa sociedade com um vasto conhecimento artístico.

Palavras-chaves: Professor; Aluno; Conhecimento; Artes.

INTRODUÇÃO

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.
O presente estudo tem como objetivo geral preparar melhor os educadores, que vão iniciar os primeiros passos da criança ao mundo por meio da arte.
A arte é importante, pois desenvolve o pensamento artístico, a percepção estética, o aluno desenvolve sua sensibilidade e imaginação tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por eles, pelos colegas de classe, pela natureza e pelo trabalho de artistas de diferentes culturas.
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.
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.

PEDAGOGO E PROFESSOR: AUXILIANDO O ALUNO NO CAMINHO DA ARTE

Nas escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, a organização do trabalho de professores e de estudante com a arte implica necessariamente a explicitação, do que se entende por arte e por sua presença nas aulas ou cursos destinados ao estudo da mesma.

Quando praticamos o ensino e a aprendizagem da arte na escola surgem questões que se referem ao processo educacional. Se pretendemos contribuir para a formação de cidadãos conhecedores da arte, é preciso organizar propostas de modo que a arte esteja presente nas Aulas de Arte e se mostre com significado na vida das crianças e dos jovens. Ana Mae diz que:

(...) antes de ser preparado para explicar a importância da arte na educação, o professor deverá estar preparado para entender e explicar a função da arte para o indivíduo e a sociedade. O papel da arte na educação e grandemente afetado pelo modo como o professor e o aluno veem o papel da arte fora da escola. (...) A arte não tem importância para o homem somente como instrumento para desenvolver sua criatividade, sua percepção, etc., como objetivos de estudos (BARBOSA, pp. 90 e 113).

Primeiramente, é a importância devida à função indispensável que a arte ocupa na vida das pessoas e da sociedade desde os primórdios da civilização, o que a torna um dos fatores essenciais de humanização. O fundamental, portanto, é entender que a arte se constitui de modos específicos de manifestação da atividade criativa do mundo em que vivem, ao se conhecerem e ao conhecê-lo. Para reconhecer e melhorar a compreensão que temos sobre arte e sua história bem como sobre as influências culturais aí presentes, é necessário assumirmos uma disposição atenta e um gradativo aprofundamento dos conhecimentos sobre as práticas artísticas. É preciso perceber e analisar de que maneira as inter-relações artísticas e estéticas veem ocorrendo ao longo do processo histórico-social da humanidade e como tais relações culturais mobilizam valores, concepções de mundo, de ser humano, de gosto e de grupo sociais.
A arte mobiliza nossas práticas culturais mostrando as múltiplas visualidades, sonoridades, falas, movimentos, cenas, desde a nossa infância, que procuramos entender como a produzimos e interpretamos. A arte pode nos ajudar a conhecer e reconhecer manifestações e interferências em nossas vidas. Precisamos ter oportunidade para perceber analisar e conversar, por exemplo sobre as nossas escolhas, de formas, cores, nossa admiração, por certas músicas ou o nosso gosto por certas cenas, objetos artísticos pelas pessoas que os produzem.
O trabalho com a arte na escola tem uma amplitude limitada, mas ainda assim há possibilidades dessa ação educativa ser quantitativa e qualitativamente bem feita, portanto o professor precisa encontrar condições de aperfeiçoar-se continuamente tanto em saberes artísticos e sua história, quando em saberes sobre a organização e o desenvolvimento do trabalho educação escolar em arte.
Para a realização de cursos de Arte com qualidade, Libâneo relata que:

Não é suficiente dizer que os alunos precisam dominar os conhecimentos, é necessário dizer como fazê-lo, isto é, investigar objetivos e métodos seguros e eficazes para assimilação dos conhecimentos.
(...) O ensino somente é bem-sucedido quando os objetivos do professor coincidem com os objetivos de estudo do aluno e é praticado tendo em vista o desenvolvimento das suas forças intelectuais. (...)
Quando mencionamos que a finalidade do processo de ensino é proporcionar aos alunos os meios para que assimilem ativamente os conhecimentos é porque a natureza do trabalho docente é a mediação da relação cognoscitiva entre o aluno e as matérias de ensino (LIBÂNIO, 1991, pp. 54 –5)

Na escola os objetivos educacionais em arte a serem alcançados seriam o aperfeiçoamento de saberes, pelos alunos (com ajuda dos professores), sobre o fazer e o pensar artístico e estético. Os conteúdos programáticos em arte devem incluir, portanto: as noções a respeito da arte produzida e em produção pela humanidade, inclusive nos dias de hoje (incluindo artistas, obras, espectadores, comunicação dos mesmos) e a própria autoria artística e estética de cada aluno (em formas visuais, sonoras, verbais, corporais, cênicas, audiovisuais). Isto significaria trabalhar com os estudantes o fazer artístico (em desenho, pintura, gravuras, modelagem, escultura, música, dança, teatro, vídeo, etc.) sempre articulado e complementado com as vivências culturais.

Para as crianças e os jovens é muito importante que o professor conheça e saiba organizar a graduação dos assuntos no âmbito do fazer e apreciar a arte, como também propor atividades que propiciam vivências de ensino e aprendizagem. O professor deve estar atento as características da faixa etária, interesses e "direitos" culturais artísticos de seus alunos no mundo contemporâneo. Ele seria o mediador de conhecimentos em arte durante os cursos, e articulador das vivências dos estudantes como novos saberes a serem aprendidos.
Para desenvolver bem as aulas o professor que está trabalhando com a arte deve sequenciar atividades pedagógicas que ajudem o aluno a aprender a ver, olhar, ouvir, pegar, sentir, comparar os elementos da natureza e as diferentes obras artísticas do mundo cultural deve contribuir para o aperfeiçoamento do aluno.
Vicent Lanier (1984), enfatiza que o professor deve assumir em suas aulas um conceito central forte, vinculado a referências artísticas, e que sua principal finalidade deve ser a evolução do domínio dos procedimentos estéticos. Para repensarmos e realizarmos cursos de Arte na escola, ele ainda nos lembra que:

Evidentemente, cada aluno em particular – criança ou – adulto terá seus próprios interesses estéticos, ponto a partir do qual pode ser levado para um envolvimento mais amplo. Para um poderá ser a colcha da vovó, para outro, posters de artistas. Devemos explorar esses interesses pessoas. Entretanto, os currículos são normalmente planejados para grupos e não para indivíduos e, portanto, é importante identificar ou prever aquelas artes populares que podem servir de interesse da juventude (...) contudo, mesmo o mais contemporâneo conteúdo de curso não irá garantir o tipo de crescimento que nossa ideia de "conceito central forte" sugere, se não estiver implementado por procedimentos adequados em sala de aula. Se reproduzimos o currículo de Arte ao bordado, produção de filmes ou –teips, desenho ou recriação de espaços urbanos, produção de histórias em quadrinhos, em suma desenvolvendo todas essas atividades de ateliê, de que os professores gostam muito, mesmo incluindo o folclore, a arte popular e a mídia, o mais provável é que nossos alunos estarão essencialmente limitados no crescimento e poderíamos provocar neles. (LANIER, 1984, pp. 6-7)

Lanier nos chama atenção para a necessidade de garantir sempre a presença da arte nos cursos e aulas de Arte que desenvolvemos com os estudantes. Ele nos lembra que nessas aulas não basta praticarmos apenas exercícios soltos de fazer desenhos, pinturas, gravuras, modelagem dentre outros. Essas atividades em várias modalidades artísticas devem vincular-se a um projeto educativo na área.
É preciso que "avaliemos, o mais objetivamente possível tudo aquilo que fazemos na sala de aula, e que reorientemos nossa conduta numa direção que trate mais especificamente da aprendizagem em arte do que desenvolvimento pessoal de qualidade não necessariamente relacionados com a arte" (Lanier, 1984, p.7). É o conhecimento em arte e sua elaboração que deverá mobilizar cotidianamente o nosso caminhar com a formação estética junto a criança e jovens da escola.
Como sabemos para ensinar arte, precisamos primeiro ter o conhecimento e em seguida conhecer o cotidiano dos alunos. Conhecê-los na relação com a própria região em que vive, com o Brasil e com o mundo.
É verdade que a criança deve ter o conhecimento da arte desde a infância, pois e nesta idade que ela irá aprender toda estrutura artística.
O professor deve atentar, que a arte pode vincular-se ao mundo do trabalho. O jovem que está se preparando para um futuro emprego, sente a necessidade de maiores informações sobre o campo de trabalho em diversas áreas. Cabe ao professor, então orientá-los para que façam a escolha certa da área profissional em que se deseja atuar. Dentro da carreira artística podemos destacar múltiplas funções, além daquelas tradicionais como pintura, escultura, gravura e arquitetura. São carreiras voltados para o desenho industrial, comunicação visual, sonora, audiovisual, decoração, história da arte; atividades em murais, gráficas, publicidade, educação em arte e gerenciamento cultural – artístico (tais como teatros, museus, orquestras e centros recreativos em comunidades. Fora do campo artístico, arte poderá

também auxiliá-lo como elemento mediador de conhecimento em carreiras científicas, comerciais ou técnicas através de filmes, fotografias, vídeos, rádios, TV, etc., que ao mesmo tempo recriam ambientes e componentes estéticos.
Para realizar em projeto em arte, o pedagogo deverá trabalhar sempre com: Documentos artísticos produzidos culturalmente (pinturas, gravuras, esculturas, filmes, arquitetura, fotografia, partituras, gravação em áudio e vídeo, textos dramáticos, roteiros, etc.; Informações complementares elaboradas também pelo professor, pela mídia, ou contidas em publicações como textos, livros, artigos em jornais, revistas, etc.; Materiais e instrumentos para produção artística (papéis, tintas, lápis, argila, madeira, pedras, tecidos, arame, luz, instrumentos sonoros, musicais, microfones, roupas ou figurinos, pincéis, gravuras, câmeras de fotografia, vídeo, etc.
Para o educador Cipriano Luckesi, o processo de elevação cultural do educando se caracteriza por um movimento de:

Continuidade e ruptura pelo qual os educandos se elevam de uma situação ingênua, do ponto de vista do conhecimento e da cultura para uma perspectiva crítica e universal. Esse processo é elemento essencial em uma pedagogia que está preocupada com que os educadores elevem seu nível de entendimento do mundo e da realidade. Continuidade – ruptura é um processo que envolve o entendimento da contradição, segundo o qual o novo nasce do velho. O novo não é simplesmente a pura novidade, mas o velho já não existe mais em si, mas está absolutamente incorporado ao novo. O novo foi engendrado dentro do velho, superando-o em uma nova forma sintética. No processo ensino aprendizagem, isso faz pela continuidade e ruptura cultural (LUCKESI, 1990, p.166).

Pesquisando estudiosos sobre o ensino da arte, encontrou-se alguns autores com interessantes propostas.
Para Galeffi (1997), considera que a amplitude da educação artística. A posição desse autor fica mais clara quando ele afirma que a educação estética se assemelha profundamente com a educação intelectual, principalmente por aprofundar o interesse cognoscitivo e desenvolver o processo de percepção e capacidade de observação.
Em outras abordagens de Thomaz Munro (1956) e Sofia Morozova (1982), encontra-se o ensino – aprendizagem de arte apoiado na educação estética e educação artística. Esses dois autores veem a educação como estética como parte integrante da vivência em arte, independente da educação artística, mas passível de uma orientação sistemática. Expõem com clareza que o desenvolvimento estético está diretamente ligado a um crescimento constante de fatores, permitindo ao indivíduo a discriminação entre qualidades perceptivas e imagens, bem como o desenvolvimento de níveis de percepção e composição.
Para Munro e Morozova o campo da educação estética se estendem com o conhecimento adquirido nas aulas dos demais cursos frequentados pelos alunos, pois se tomados em conjuntos esses cursos podem auxiliar a compreensão e representação do mundo.
Sofia Morozova (1982, p.5), lembra que os conteúdos de outras matérias, por exemplo, Biologia, Geografia, química, física, onde os alunos aprendem a grandeza e as maravilhas da natureza, conhecendo os segredos do cosmo, a transformação das substâncias, os processos biológicos. Sendo assim, os alunos irão adquirir grandes conhecimentos estéticos dos fenômenos da natureza.
Podemos observar que a arte poderá ser trabalhada com as outras matérias, levando o aluno a uma ampla fonte perceptiva de material visual, despertando nos alunos o interesse por tudo o que tem vida.
O professor tem que ser um profissional criativo. Dependendo dele próprio e de seus alunos e sua relação com o conhecimento.
Morim enfatiza que “a educação do futuro exige esforço interdisciplinar que seja capaz de rejuntar ciência e humanidade, romper com a oposição entre natureza e cultura” (1999, p.15).
Para exigir a qualidade de ensino e aprendizagem, é preciso que continue preparando os professores, para que sejam formadores de cidadãos e possam notar a diferença na educação com sensibilidade e afetividade.
A qualidade não pode depender de um ou de outro professor. É a participação conjunta

dos profissionais da educação, assim como os supervisores para a tomada de decisões da prática didática. Essas decisões diferem de escola para escola, pois dependem da formação do ambiente local do professor. Essas metas não são efetivadas a custo prazo. É preciso que os pedagogos estejam comprometidos, atentos e dispostos a criarem ótimas condições. A pedagogia deve atender a demanda por mais qualidade na educação escolar e do ensino – aprendizagem, pois sabemos que não é fácil apresentar soluções que transforme o comportamento de crianças e jovens no mundo globalizado.

O papel do pedagogo e do professor é de desempenhar na formação de sujeitos pensantes e críticos, estimulando a autoestima. Sabemos que a autoestima do pedagogo está abalada pôr falta de reconhecimento, vemos nas escolas um trabalho voltado para ao resgate da infância que se perdeu por tendência da globalização. Percebe-se que a formação continuada dos pedagogos ganha espaço nas escolas infantis, visto que cada vez mais os pais não têm tempo de se preocupar com a educação de seus filhos antes da leitura e da escrita. Libâneo relata que: "o campo de atuação do profissional formado em pedagogia é tão vasto quanto as práticas educativas na sociedade. Em todo lugar onde houver prática educativa com caráter de intencionalidade, há aí um pedagogo" (2002, p.61)

O QUE É SER PROFESSOR DE ARTE?

Para ser professor de arte é preciso atuar através de uma pedagogia mais realista e mais progressista, que aproxime os estudantes das atividades culturais e artísticas da humanidade, permitindo que tenham acesso e conhecimento, é preciso se aprofundar nos estudos e evoluir no saber artístico. Os estudantes têm os direitos de contar com os professores, a fim de que estudem e saibam a arte vinculada a vida pessoal, regional, nacional e internacional. O professor precisa saber o alcance de sua vida profissional, precisa saber que pode concorrer para que seus alunos também elaborem uma cultura estética e artística que exerce a sua vida na sociedade. Ele é responsável pelo sucesso do processo transformador, ao ajudar os alunos a melhorarem suas sensibilidades e saberes em arte.

Sabe-se que ser professor de arte é um desafio quando queremos conseguir escolas de melhor qualidade para nossa população. Para continuar com esse projeto de arte é preciso que o professor pratique ações como estudar, participar de cursos e palestras, buscar informações, discutir, aprofundar, reflexões e práticas com os colegas docentes. Vale ressaltar que é importante participar ainda das associações de arte-educadores, o que contribui para atualização, o desenvolvimento profissional e político em níveis de ensino.

É importante lembrar, que para aprimorar os conhecimentos em arte, seria bom utilizar a leitura de livros. Os acervos de bibliotecas regionais e das universidades contam com a publicação de textos e periódicos de arte e ensino. As publicações podem orientar o aprofundamento na área. E quando houver falta de materiais, a troca de informações interleitoras e interbibliotecas deve ser estimulada e solicitada. Sabendo do compromisso que deve ter o professor Ferraz enfatiza que a escola pode mobilizar e ampliar os conhecimentos em arte, criando uma "midiateca", onde professores e alunos tenham a cesso de contar com as seguintes soluções:

Uma vasta biblioteca atualizada, com textos de autores nacionais e estrangeiros sobre diferentes linguagens para o professor consultar;

Um grande acervo de reproduções de obras artísticas, de preferência brasileira, incluindo livros de história da arte;

Um conjunto de textos de peças teatrais infanto-juvenis;

Um elenco de livros sobre músicas folclóricas do país, especialmente as de rodas infantis;

Um rol de partituras para diversos instrumentos de percussão rítmica, para instrumento melódico, por exemplo, a flauta doce;

Um atualizado elenco de audiovisuais (fitas gravadas em áudio e em vídeo), máquina fotográfica, gravadores de imagem e som, etc.

Além da possibilidade dos materiais bibliográficos, o professor poder interagir com o bibliotecário, ampliando assim o seu papel de agente transformador do processo educacional.

Tendo um domínio presente da sua área, cabe o professor separar os conteúdos de arte, aqueles que irão contribuir para a formação

de seus alunos.
Ouvimos sempre dizer pôr muitas pessoas que a "Escola é lugar de aprender". Sabemos que é na escola que crianças, jovens e adultos aprendem a ler, escrever, a contar e tem acesso a muitas informações sobre o homem, a natureza, a sociedade, a língua que falamos. Os conceitos que aprendemos na escola, nas diferentes disciplinas, sendo partes de teorias que buscam explicar fenômenos da natureza e os fatos sociais. A cada etapa de escolarização, o mesmo conjunto de informações vai sendo tomado e complementado. Conhecimento e desenvolvimento são processos cumulativos: acumulamos informações e significados.
O ensino está contido uma concepção de linguagem, o qual os significados das palavras estão fixados na língua e se impõe ao indivíduo. Pode-se dizer que a exposição de informações pelo professor é considerada importante para o aprender.
A criança ao responder as questões escolares, pode mostrar se aprendeu (reconhece) ou não, se "entendeu" a explicação do professor. Os dizeres das crianças julgados como "falta de entendimento" levam a consequências: crianças que não entende e que não aprende precisa estudar mais, precisa prestar atenção, ou então "repete de ano".
Piaget, considerando a construção do conhecimento um processo individual, prioriza o ponto de vista da criança. Ele diz, por exemplo que, quando ensinamos alguma coisa a criança, a impedimos de realizar uma descoberta por si mesma. Vygostsy enfatiza a participação do outro no processo de conhecimento, que define como "internalização das formas culturas de pensamento", de acordo, com o conceito de zona de desenvolvimento proximal, que elaborou, afirma que a criança fará sozinha amanhã o que hoje faz em cooperação.
A escola é o lugar de compartilhar conhecimentos. Nas interações cotidianas o adulto participa espontaneamente do processo de utilização e de elaboração da linguagem pela criança. Ele e a criança compartilham palavras, utilizando-as em situações imediatas em que estão envolvidos, aplicando-as a elementos nelas presentes. A atenção de ambos está centrada na própria situação e não na atividade intelectual que estão desenvolvendo enquanto a vivenciam.
Na escola, a criança e o adulto interagem numa relação social específica – a relação de ensino. Sua finalidade imediata, a de ensinar e aprender, é explícita par seus participantes, que nela ocupam lugares sociais diferentes: a criança, no papel de aluno, e colocada na tarefa de "compreender" as bases dos conceitos sistematizados e científicos; o professor é encarregado de orientá-la. Cabe ao adulto, no papel de professor, possibilitar à criança o acesso aos conceitos sistematizados, procurando induzir nela formas de raciocínio e significados. Cabe a criança, no papel de aluno, realizar as atividades propostas, seguindo as indicações e explicações dadas.
O que a criança necessita, aponta Vigostsky, é de oportunidades. Para adquirir novos conceitos e palavras dinâmica das interações verbais, medidas pelo professor. Assim o professor participará ativamente do processo de elaboração conceitual da criança.

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL PARA PROFESSORES DE ARTE

O desenvolvimento profissional contínuo é uma componente crucial na carreira de qualquer educador, particularmente para aqueles que ensinam arte. A formação e o aprimoramento constante não apenas aperfeiçoam as habilidades de ensino, mas também enriquecem a experiência de aprendizagem dos alunos. Este artigo explora a importância do desenvolvimento profissional para professores de arte, as estratégias e recursos disponíveis, e os benefícios de uma abordagem contínua para a educação artística.
O ensino de arte envolve não apenas a transmissão de conhecimentos e técnicas, mas também a inspiração e a estimulação da criatividade nos alunos. Para os professores de arte, o desenvolvimento profissional é fundamental para manter-se atualizado com as tendências contemporâneas, novas metodologias e tecnologias emergentes. Além disso, proporciona oportunidades para reflexão sobre práticas pedagógicas, colaboração com colegas e investigação acadêmica que enriquecem a qualidade do ensino.

ESTRATÉGIAS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Formação acadêmica contínua: A busca por graus adicionais em educação artística, como mestrados ou doutorados, proporciona uma base sólida de conhecimento e teoria que podem informar a prática docente. Programas de pós-graduação também oferecem acesso a recursos de pesquisa e oportunidades para desenvolver uma rede profissional.
Participação em workshops e conferências: Workshops e conferências são ótimas oportunidades para professores de arte atualizarem suas habilidades e conhecimentos. Esses eventos frequentemente apresentam novas técnicas, abordagens pedagógicas e tecnologias que podem ser incorporadas à sala de aula.
Colaboração com colegas e profissionais da área: A colaboração com outros educadores e profissionais da arte proporciona um ambiente rico para compartilhar ideias, experiências e recursos. Redes profissionais como grupos de discussão online, associações profissionais e fóruns locais facilitam a troca de conhecimento e o desenvolvimento colaborativo.
Melhoria da prática pedagógica: O desenvolvimento profissional contínuo equipa os professores com novas estratégias e recursos que podem ser implementados na sala de aula. Isso não só aumenta a eficácia do ensino, mas também motiva os alunos e promove um ambiente de aprendizagem estimulante.
Enriquecimento da experiência do aluno: Um professor bem treinado e atualizado é capaz de inspirar e guiar os alunos em suas jornadas artísticas. O desenvolvimento profissional que incorpora técnicas inovadoras e interdisciplinares ajuda a criar uma educação artística rica e significativa.
Adaptação às necessidades dos alunos: Com a diversidade de estilos de aprendizagem e necessidades dos alunos, o desenvolvimento profissional permite que os professores adaptem suas práticas pedagógicas para maximizar o potencial de cada aluno. Isso inclui a implementação de técnicas de ensino diferenciadas e a adaptação de currículos para promover a inclusão e a diversidade.

CONCLUSÃO

Com essa pesquisa pretendo ter momentos de reflexão sobre o conteúdo tão extenso que arte nos proporciona, pois sabemos que o conhecimento da mesma não é muito amplo em relação ao ensino escolar. Sabemos que a arte deve ser ensinada desde a infância, pois é neste período que as crianças começam a praticá-la sem mesmo conhecê-la, pois participa de práticas sociais e culturais de seu cotidiano. Para isso o professor deverá começar a ensinar, mostrar e compreender o processo artístico. Hoje já encontramos em várias comunidades do nosso Brasil, ONGs que tem despertado nos nossos jovens o entusiasmo pela arte representada através das músicas, teatros, canto, dança, exposições de artistas famosos, desenhos, a arte, enfim inúmeras representações artísticas.
A LDB estabelece a obrigatoriedade da arte na Educação Básica, a fim de promover o desenvolvimento cultural dos alunos. Mas o que se vê é muitas das vezes professores não preparados. Para a resolução este problema a vários cursos, onde os professores poderão conhecer melhor as representações artísticas ou até mesmo visitar uma biblioteca onde terá livros para pesquisas, a fim de promover uma ótima aula para os estudantes.
Como professores e pedagogos devemos mostrar e ensinar a nossos alunos o verdadeiro significado que a arte tem em nossa cultura. Mostrar também que arte poderá ser inserida ao mundo do trabalho (dentro de cada carreira artística) e até mesmo em outras matérias na escola.
Este trabalho mostra como esse professor poderá se orientar em caso de dúvidas que poderão ocorrer durante suas aulas. Mostrando assim ao aluno que é divertido e prazeroso aprender arte.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mãe. Arte-Educação: leitura no subsolo, 2d, São Paulo: Cortez, 1999

_____. Teoria e Prática da Educação Artística. São Paulo, Cultrix, 1975.

LANIEIR, Vicent. Devolvendo a Arte à Arte-Educação. São Paulo, 1984.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo, Cortez, 1991.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Filosofia da Educação. São Paulo, Cortez, 1990.

MARANHÃO, Diva. Ensinar Brincando: A aprendizagem pode ser uma grande brincadeira. 2.d. Rio de Janeiro, Wak, 2003.

MÈREDIEU, Florence. O desenho infantil. São Paulo. Cultrix, 1974

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Pensamento e Linguagem. São Paulo, Martins Fontes, 1987

WAJSKOP, Gisela. Brincar na Pré-Escola. 4. Ed, Cortez, 1999

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUSTENTABILIDADE: ÉTICA, VALORES E RESPEITO EM SALA DE AULA

ALESSANDRA MOTTA LAMELAS

RESUMO
O presente artigo busca fazer uma análise sobre a importância de se trabalhar Educação Ambiental nas escolas do Brasil. Mesmo estando inserida nos temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e a BNCC, a Educação Ambiental ainda gera inúmeros questionamentos entre estudiosos e professores da educação básica, acostumados a lidar, respectivamente, com a teoria e a prática do tema em questão. Sabendo-se que a Educação Ambiental não deve ser inserida como uma disciplina nos currículos escolares, então como trabalhá-la? Os PCN's e a BNCC, orientam e afirmam ser a interdisciplinaridade a melhor forma de trabalhá-la verdadeiramente nas Escolas. Para que isso aconteça é necessária uma reforma do pensamento e esta deve começar pela reformulação do pensamento didático-pedagógico do professor. A função do professor é ser um agente facilitador desse processo e os currículos escolares devem ser elaborados de tal maneira que haja a articulação das disciplinas para alcançar uma visão do todo.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Escola; Interdisciplinaridade.

INTRODUÇÃO

Educação ambiental é uma disciplina bem estabelecida que enfatiza a relação dos homens com o ambiente natural, as formas de conservá-lo, preservá-lo e de administrar seus recursos adequadamente". Educação, esta, que deve ser iniciada nos primeiros anos de vida, ainda em casa, quando as crianças aprendem, com os exemplos dos pais, como deverão agir no presente e no futuro. Depois, na escola, a Educação Ambiental deve continuar fazendo parte do dia-a-dia das crianças, adolescentes e jovens, seja inserida nas diversas disciplinas e conteúdos, interdisciplinarmente, seja no ambiente escolar, na convivência com professores, diretores e demais funcionários da escola. Mais do que ensinar termos técnicos e definições, é dever da escola ensinar a amar o ambiente, a reconhecê-lo como um lar, respeitando-o e preservando-o.

- Objetivo Geral

O objetivo deste artigo é demonstrar a importância da educação ambiental nas escolas públicas e como deve ser trabalhada em sala de aula e também fazer parte do currículo nacional.
Para isso, no entanto, é necessário que os próprios professores entendam o ambiente como tal, sem distinções entre casa, rua ou escola. O ambiente, ainda que diferenciado, é único. Nosso planeta é um só e é de todos. Ninguém tem o direito de destruí-lo, visto que é um bem comum, sem o qual a vida corre perigo de não mais existir. Assim, dispõe a Constituição Brasileira, em seu artigo 225 (ANGHER, 2006): Todos têm o 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.

- Objetivos Específicos

A escolha do tema a princípio foi devido a convivência estudantil do autor ao longo desses anos e a preocupação com os rumos do ensino no Brasil e com as normas e procedimentos vigentes na sociedade. Visto que a experiência moral é comum a todas as pessoas, pois, embora as normas e os valores neste momento parecerem ser prescritivos, isto é, tem tempo de validade.
Sabendo da importância do tema, acredita-se que a Educação Brasileira está longe de entender a importância da Educação Ambiental em sala de aula, primeiramente, muitas escolas teriam que se adequar e também mudar o espaço geográfico da escola e trazer uma realidade adequada ao ambiente.
Uma hipótese é que a Educação Ambiental deve ser trabalhada na escola não por ser uma exigência do Ministério da Educação, mas porque acreditamos ser a única forma de aprendermos e ensinarmos que nós, seres humanos, não somos os únicos habitantes

deste planeta, que não temos o direito de destruí-lo, pois da mesma forma que herdamos a terra de nossos pais, deveremos deixá-la para nossos filhos. Dentre várias formas possíveis de se trabalhar a Educação Ambiental, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) afirmam ser a interdisciplinaridade essencial ao desenvolvimento de temas ligados ao Meio Ambiente, sendo necessário desfragmentar os conteúdos e reunir as informações dentro de um mesmo contexto, nas várias disciplinas. Um dos modos de se trabalhar a interdisciplinaridade são os projetos de Educação Ambiental, que podem e devem ser desenvolvidos nas escolas a fim de fomentar a criatividade e o raciocínio dos alunos, através de atividades dinâmicas e participativas, unindo teoria à prática. Discutiremos, portanto, como a Educação Ambiental vem sendo trabalhada nas escolas, analisando as orientações dos PCN s e os obstáculos encontrados pelos professores no momento de sua aplicação.
De acordo com a teoria de Piaget (1990) o desenvolvimento intelectual é considerado com tendo dois componentes: o cognitivo e o afetivo.
Em outro aspecto deste artigo encontraremos a realidade do professor, neste caso a profissão de professor é um ato de extrema determinação, isso tanto em escolas públicas como nas particulares. Um fator preponderante a ser analisado é como o professor é visto nessas instituições, num primeiro olhar como um subalterno, visto que, na maioria dos casos ele não possui autonomia plena em várias decisões. Nas escolas particulares, os casos de desrespeito são ainda maiores, visto que a educação se transformou em um grande comércio.
Este trabalho está dividido em três artes. Na primeira, após a introdução e o método, trata sobre os estudos dos PCN's e a Política Pública do Meio Ambiente e os resultados pertinentes a este artigo.

MÉTODO- JUSTIFICATIVA

Esse projeto partiu da abordagem específica, tendo em vista os objetivos do estudo, foi realizado uma revisão bibliográfica em livros sobre PCN'S e a Educação Especial, a Constituição da República Federativa do Brasil, Ministério da Educação e Meio Ambiente que se trate do Meio Ambiente, Piaget (1990), e Angher (2006) e suas Políticas Públicas e bibliografias já indicadas nas referências bibliográficas em anexo e em artigos da Internet – google acadêmico e scielo.
Optou – se por selecionar artigos sobre Leis e Políticas Públicas no período entre 2000 a 2010. Para identificar os artigos utilizou-se os seguintes descritos de assunto: O ensino do Meio Ambiente no Brasil
Algumas referências foram obtidas na íntegra pelas bases de dados acessados por internet – Scielo, Google Acadêmico e acervos pessoais de docentes de uma unidade escolar de uma cidade no interior de São Paulo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES- PROBLEMA OS PCN'S: A IMPORTÂNCIA DA INTERDISCIPLINARIDADE

Os PCN's foram lançados pelo MEC entre os anos de 1997 e 1999, a fim de se tornarem uma referência curricular para os professores de todo o país, que podem adaptá-los às realidades de sua região ou município. Neles estão inseridos os chamados temas transversais, assuntos de grande importância social que devem ser trabalhados em todos os conteúdos. São temas como ética, pluralidade cultural, orientação sexual e Meio Ambiente, entre outros. É nesse contexto, portanto, que deve ser trabalhada a Educação Ambiental.
De acordo com as orientações dos PCN'S, a Educação Ambiental, assim como todos os temas transversais, deve ser trabalhada de forma interdisciplinar. A princípio, é isso que se vê nos planos de curso da maioria, senão de todos os professores de escolas públicas. No entanto, na prática, esse trabalho acaba não acontecendo. Apesar da importância dos PCN's para a inserção da Educação Ambiental nas escolas, segundo Bizerril e Faria (2001, p.97): "resta a dúvida sobre os limites da capacidade das escolas em compreender as propostas contidas no documento, bem como em ter motivação suficiente ou metodologia para executá-las". Isso porque o trabalho interdisciplinar ainda é visto com muita dificuldade por parte da maioria dos professores.
Um dos motivos dessa dificuldade é, sem dúvida, o medo de exposição de muitos professores que preferem continuar trancados em suas salas de aula a expor seu trabalho

diante dos outros, se abrindo e se sujeitando a possíveis críticas. Além disso, professores de disciplinas tidas como mais importantes tendem a se afastar de projetos que não tratem de seus conteúdos específicos, alegando precisar de tempo para poder cumprir seus planos de curso. Bizerril e Faria (2001, p. 61) apresentam, ainda, o relato de uma professora do Distrito Federal que descreve muito bem esta situação:

A gente vê muita resistência. Matérias academicamente mais importantes têm sempre um espaço muito limitado para tentar ter uma discussão coletiva na escola. Sinto um certo bloqueio para me inserir no contexto escolar, com esta hierarquia. Eu acho que os professores não estão preparados para a interdisciplinaridade, estão muito fechados. (BIZERRIL; FARIA, 2001, p. 61)

Um dos motivos para esse despreparo, de acordo com os professores, é que a universidade não os preparou para a interdisciplinaridade, erro que ainda hoje persiste nos cursos de licenciatura (BIZERRIL; FARIA, 2001).

COMO TRABALHAR COM EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS ESCOLAS

Diante de tantos obstáculos, qual seria a melhor forma de trabalhar a Educação Ambiental nas escolas?
De acordo com Sato (2002):

Há diferentes formas de incluir a temática ambiental nos currículos escolares, como atividades artísticas, experiências práticas, atividades fora de sala de aula, produção de materiais locais, projetos ou qualquer outra atividade que conduza os alunos a serem reconhecidos como agentes ativos no processo que norteia a política ambientalista. Cabe aos professores, por intermédio de prática interdisciplinar, proporem novas metodologias que favoreçam a implementação da Educação Ambiental, sempre considerando o ambiente imediato, relacionado a exemplos de problemas atualizados. (SATO, 2002, p. 78)

Deste modo, a escola ao propor o desenvolvimento do currículo escolar voltado para a questão ambiental, deve proporcionar a participação de todos no processo de sua construção execução, tendo os alunos como sujeitos do processo. Os conteúdos precisam ser revistos para que eles convirjam entre as disciplinas de forma interdisciplinar, além de terem sua importância dentro da Educação Ambiental. A Educação Ambiental precisa ser entendida como um importante aliado do currículo escolar na busca de um conhecimento integrado que supere a fragmentação tendo em vista o conhecimento emancipação. Uma vez que, segundo Sato (2002), a Educação Ambiental: "sustenta todas as atividades e impulsiona os aspectos físicos, biológicos, sociais e culturais dos seres humanos". Sendo assim, apresenta-se como uma peça importante no currículo escolar.
Implementar a Educação Ambiental nas escolas tem se mostrado uma tarefa exaustiva. Existem grandes dificuldades nas atividades de sensibilização e formação, na implantação de atividades e projetos e, principalmente, na manutenção e continuidade dos já existentes. Segundo Andrade (2000):

Fatores como o tamanho da escola, número de alunos e de professores, predisposição destes professores em passar por um processo de treinamento, vontade da diretoria de realmente implementar um projeto ambiental que vá alterar a rotina na escola, etc, além de fatores resultantes da integração dos acima citados e ainda outros, podem servir como obstáculos à implementação da Educação Ambiental. (ANDRADE, 2000, p. 54)

Dado que a Educação Ambiental não se dá por atividades pontuais, mas por toda uma mudança de paradigmas que exige uma contínua reflexão e apropriação dos valores que remetem a ela, as dificuldades enfrentadas assumem características ainda mais contundentes.

A Conferência de Tbilisi (1977) já demonstrava as preocupações existentes a esse respeito, mencionando, em um dos pontos da recomendação nº 21, que deveriam ser efetuadas pesquisas sobre os obstáculos, inerentes ao comportamento ambiental, que se opõem às modificações dos conceitos, valores e atitudes das pessoas. (DIAS, 1992, p. 56)

Projetos impostos por pequenos grupos ou atividades isoladas, gerenciadas por apenas alguns indivíduos da comunidade escolar – como um projeto de coleta seletiva no qual a única participação dos discentes seja jogar o lixo em latões separados, envolvendo apenas um professor coordenador – não são capazes de produzir a mudança de mentalidade necessária para que a atitude de reduzir o consumo, reutilizar e reciclar resíduos sólidos se estabeleça e transcenda para além do ambiente escolar. Portanto, deve-se buscar alternativas que promovam uma contínua reflexão que culmine na metanoica (mudança de mentalidade); apenas dessa forma, conseguiremos implementar, em nossas escolas, a verdadeira Educação Ambiental, com atividades e projetos não meramente ilustrativos, mas fruto da ânsia de toda a comunidade escolar em construir um futuro no qual possamos viver em um ambiente equilibrado, em harmonia com o meio, com os outros seres vivos e com nossos semelhantes.

A ética profissional pode ser muito diferente da ética pessoal. Por exemplo, se você é um profissional da psicologia e um cliente confessa ser responsável por um assassinato, a primeira coisa que faria como pessoa comum seria entregá-lo para a polícia. Porém, como psicólogo, o código de ética é diferente e você segue o princípio da confidencialidade, ou seja, o que seu cliente contou não deve ser divulgado. Para ajudar seus alunos a entenderem melhor como funcionam essas diferenças, confira a seguir algumas dicas de como ensinar ética em sala de aula.

PAPEL ÉTICO E MORAL DO EDUCADOR AMBIENTAL.

De modo geral a escola pública ou particular, apresenta uma diversidade social muito grande seja ela; cultural, sexual, religiosa, étnica, econômica e regional. Respeitar as diferenças não é papel só dos educadores e colaboradores, esse papel é também de alunos e familiares. Por isso, ser solidário neste ambiente e sempre respeitar as diferenças. O professor neste sentido assume como interlocutor desta diversidade cultural, trabalhando nas diferenças do coletivo.

Neste sentido a ética é empregada da necessidade de respeitar as diversidades dos alunos, cabendo ao educador refletir na busca da necessidade de cada sujeito.

Nesta complexibilidade social a moral e a ética têm que caminhar no mesmo sentido, dois conceitos da mesma realidade.

A ética segundo Motta (1984, p.65) defini como um "conjunto de valores que orientam o comportamento do homem em relação aos outros homens na sociedade em que vive, garantindo, outrossim, o bem-estar social", ou seja, Ética é a forma que o homem deve se comportar no seu meio social.

Pois assim determina Vásquez (1998, apud MORAL, 1997) como um

Sistema de normas, princípios e valores, segundo o qual são regulamentadas as relações mútuas entre os indivíduos ou entre estes e a comunidade, de tal maneira que estas normas, dotadas de um caráter histórico e social, sejam acatadas livres e conscientemente, por uma convicção íntima, e não de uma maneira mecânica, externa ou impessoal. (VÁSQUEZ, 1998, p.89 apud MORAL, 1997, p. 78)

Para Piaget (1964) a autonomia moral, é importante que as crianças se tornem capazes de tomar decisões por conta própria, que sejam capazes de considerar os aspectos relevantes para decidir o melhor caminho a seguir. Isso implica aprender a levar em conta os pontos de vista das outras pessoas, já que para este autor, a autonomia moral se alcança a partir da inter-relação com as demais pessoas. Autonomia intelectual é a capacidade de seguir a própria opinião, enquanto a heteronomia é seguir a opinião de outra pessoa. Nessa obra não discutiremos as contribuições de Piaget quanto ao tema autonomia e educação devido à delimitação necessária.

Não é possível ser gente senão por meio de práticas educativas. Esse processo de formação perdura ao longo da vida toda, o homem não para de educar-se, sua formação é permanente e se funda na dialética entre teoria e prática. A educação tem sentido porque o mundo não é necessariamente isto ou aquilo, e os seres humanos são tão projetos quanto podem ter projetos para o mundo. Freire (1997) entende que a educação como proces-

so de formação da totalidade do humano. Por isso, um dos elementos imprescindíveis na educação é a formação ética. Essa formação é indispensável para que as pessoas respeitem sua própria dignidade, a dignidade dos demais e sejam autênticos.
Segundo Descartes (1988), a ética consiste sobre duas noções básicas: Noção de Virtude, como uma disposição da vontade para escolher de acordo com o juízo da razão sobre o bem; e a Noção de Felicidade, como um estado de bem-estar mental que é conseguido através da prática da virtude.
Segundo Martinez (2000) em nosso modo de ver, corresponde à ética uma tríplice função:

- Esclarecer o queé a moral, quais são seus traços específicos;
- Fundamentar a moralidade, ou seja, procurar averiguar quais são as razões que conferem sentido ao esforço dos seres humanos de viver moralmente;
- Aplicar os diferentes âmbitos da vida social os resultados obtidos nas duas primeiras funções de maneira que se adote nesses âmbitos sociais uma moral crítica (ou seja, racionalmente fundamentada) em vez de um código moral dogmaticamente imposto ou ausência de referências morais.

Segundo Lombardi (2005) a ética é sem sombra de dúvida o tema do momento, tal fato se deve, certamente, de um laço, a descentralização dos valores ou critérios tradicionais que pautavam o agir humano e de outro, ao potencial poder de manipulação, tanto da natureza quanto ao homem, mediante o uso dos recursos da ciência e da tecnologia. O homem perdeu os parâmetros éticos e sua vida tornasse arriscada.

De acordo com os autores acima cabe aqui uma reflexão de que a ética serve não somente para as questões morais, más também ajuda a esclarecer e fundamentar os diferentes setores da sociedade. Ajuda o sujeito no desenvolvimento intelectual e no seu potencial de aprendizagem. A ética também reflete no contexto atual uma preocupação com as questões de ensino; de que forma ensinar? De que forma aprender? Como ensinar as crianças às questões de moral se o momento os valores estão invertidos? Como o profissional/pedagogo pode contribuir para construir um aluno autônomo e independente, visando uma sociedade mais justa? Muitas perguntas devem ser respondidas.
Neste sentido Lombardi (2005) faz a seguinte observação:

Diante disso, o que ensinar às novas gerações? Que aceitem e se acostumem à miséria, à fome, as guerras, às discriminações, ao desemprego, a marginalidade? Quais são os valores, os padrões de comportamento, as normas que devemos transmitir aos jovens? A aprendizagem dos padrões de comportamento que se impõem as novas gerações, resulta fácil em momentos de estabilidade de valores e insegurança. Os consensos morais, ou seja, os costumes e normas aceitos por todos ou pela maioria, dão sustentação à autoridade moral em nome da qual se realiza a educação. (LOMBARDI, 2005, p. 52)

Continua Lombardi (2005):

Nisso reside a grande ambiguidade educacional dos nossos tempos no campo da ética: Se ética vem de ethos e os costumes são formas de comportamento que propiciam a vida pacifica e feliz das pessoas na comunidade, é antiético difundir valores que não respeitam esse princípio fundamental da justiça social. (LOMBARDI, 2005, p. 45)

A experiência moral é comum a todas as pessoas e culturas. Os valores que de certo modo, são impostos pela tradição e cultura as novas gerações necessitam, no entanto de certa adesão por parte das pessoas, pois, embora as normas e os valores vigentes na sociedade tenham poder prescritivo e normativo, podendo impor-se aos membros da sociedade, os indivíduos de sua parte, preservam um espaço de liberdade de decisão.
Conforme Cortez (2003):

Finalmente há o reconstruir, que é o momento de encarar com maturidade e humildade que não estamos prontos/acabados, que estamos sempre em crescimento/mudança. É a fase de enxergar – sozinha e também com a ajuda dos participantes – que há lacunas em nossa prática que podem ser melhoradas/preenchidas, à medida que entendemos e

aprendemos novas formas de agir [...] a ação de reconstruir, é a consciência de que o professor nunca está totalmente preparado em todos os aspectos que engloba sua missão, é reconhecer que uma evolução de suas qualificações é de extrema relevância para a sua profissão. (CORTEZ, 2003, p. 63)

Segundo Vygotsky (1984), o educador precisa contextualizar a sua prática docente, considerando o aluno como um sujeito integral e concreto, historicamente situado, isto é, um indivíduo que a partir da sua história de vida, tem um capital cultural construído na interação com o meio em que está inserido, tendo uma identidade que além de individual, é também coletiva e que o liga a sua classe social de origem. Como visto acima a ética profissional difere da ética pessoal, pois, se tratando de empresas, a história da ética se traduz de forma diferenciada; as empresas bem estruturadas geralmente possuem um código de ético bem elaborado, neste sentido, as escolas deveriam ter o seu próprio código de ética.

No campo pessoal a diferença é que o indivíduo deve respeitar as diferenças seja ela qual for; cultural, sexual, cor, raça, credo religioso ou condição social.

A implantação da educação moral na escola começa pela educação moral do professor. Não trabalhamos um projeto bonito para ser comprado pela gestão escolar e colocado em prática a partir de uma apresentação e distribuição de material apostilado numa reunião da coordenação pedagógica. Normalmente o primeiro ano é dedicado a capacitar os professores, coordenadores, funcionários e gestores, ao mesmo tempo em que integramos pais e responsáveis ao projeto. É trabalho de médio e longo prazo, transformando a escola a partir dos professores e dos pais.

Transformar as mentalidades e a postura docente é fundamental.

A educação moral possui pilares que não sustentam atitudes inquisitoriais ou de punição, normalmente encontradas nas escolas. É educação vivida com amor, em que nos permitimos parar e ouvir o canto de um pássaro empoleirado no galho de uma árvore. É educação feita com a própria experiência, de quem pode tentar errar, aprender e tentar de novo. É educação feita com poucos discursos e muitos exemplos, exemplos de si mesmo se transformando e mostrando como é bom se transformar, sempre para melhor.

Enquanto você aguarda nossa abordagem sobre a Pedagogia da Sensibilidade, em outro texto, aproveite para olhar para si mesmo e faça um exercício de autoconhecimento, listando, dia a dia, seus pensamentos, suas palavras e suas ações. Coloque-as, imaginariamente, numa outra pessoa e veja se você ficaria feliz vendo outro alguém sendo e fazendo o que você é e faz. Se ficar feliz, ótimo, é só continuar melhorando o que pode ser melhorado. Agora, se ficou triste, você está com um bom indicador do quanto precisa se esforçar para sair do patamar de ser apenas um professor, para galgar o degrau de ser, realmente, um educador. Dar esse passo é realizar consigo a educação moral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trabalhar a disciplina Educação Ambiental é um grande desafio para qualquer escola. Nem sempre a escola possui em seu quadro de professores, especialista na área de Biologia, Ecologia, geralmente este trabalho é feito por professores que buscam de forma tímida o conhecimento na área, daí a necessidade da formação continuada do professor. As escolas trabalham geralmente com atividades formais, com temas geradores predominantemente como lixo, proteção do verde, degradação dos mananciais, para fazer acontecer a interdisciplinaridade, mas, o que se pretende com a Educação Ambiental na escola, é que ela seja um processo de permanente aprendizagem, que valoriza as diversas formas de conhecimento e constitua cidadãos com consciência local e uma visão do planeta, com atividades muito além das formais.

A responsabilidade de conscientização sobre o meio ambiente deverá ser, também, preocupação da sociedade, pois nem sempre as pessoas têm acesso à educação formal, sala de aula. Portanto, a responsabilidade, as preocupações com a natureza passam a ser da sociedade como um todo, não importa qual a sua classe social, profissão, origem, sexo ou cor. É necessário começar a pensar e realmente iniciar as atividades da Escola com um Projeto Pedagógico Participativo que opte

pela parceria com as famílias e com a sociedade para uma convivência harmoniosa com o grupo e com o meio ambiente.
A questão ambiental não é somente a relação do homem com o meio em que vive, vai muitos além, refletir sobre a relação entre o meio ambiente e os hábitos e costumes é decisivo para a qualidade de vida, no presente e no futuro, é também a certeza de novas gerações.

REFERÊNCIAS

AMARO, Deigles Giacomelli: Educação Inclusiva aprendizagem e cotidiano escolar –Ed. Psi – 1ª ed. – São Paulo – 2006

ARENDT, Hannah. Entre o Passado e o Futuro. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003 E 2007

ARISTÓTELES. Ética a Nicômaco. Tradução: Pietro Nassetti. São Paulo: Martin Claret Ltda. 2001. (Coleção a obra-prima de cada autor).

CAMPOS, C. de M. Saberes docentes e autonomia dos docentes. Vozes,
Petrópolis: – RJ. – 2007

DANTAS, Pascoal. Epistemologia Genética. Martins Fontes São Paulo, 1990. Biologia e Conhecimento. 2ª - Ed. Vozes: Petrópolis, 1996.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.
33., 35ª e 40ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira: A avaliação da Educação Básica no Brasil – Ed. Autores associados – s/ed. – Campinas – SP. 2007.

GALVÃO, I. Henry Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis: Vozes, 2003.

JOHANN, Jorge Renato. Educação e ética: em busca de uma aproximação [recurso eletrônico] / Jorge Renato Johann. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre : Edipucrs, 2009.

LIPMAN, Mattheus. A Filosofia vai a escola. 3ª ed. São Paulo – Summus editora, 1988.

LOMBARDI, J. C. & GOERGEN, P. (Orgs.). Ética e Educação: reflexões filosóficas e históricas. Campinas: Autores Associados, 2005.

MOTTA, Nair de Souza. Ética e vida profissional. Rio de Janeiro: Âmbito Cultural, 1984. Vicente Zatti. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

MARTINEZ, Adela . Cortina Emílio. Ed. Loyola – São Paulo – 2000

OLIVEIRA, Paula Ramos. Filosofia para a formação da criança. 4ª ed. São Paulo. Ed. Tromson – 2004.

PIAGET. J. Seis estudos de psicologia. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1964.

RICOEUR, Paul; APPENZELLER, Marina. Tempo e Narrativa. Campinas: Papirus - 1991 e 1995.

RODRIGUES, Valdes. A difícil missão de ser professor hoje. Jornal Comércio da Franca, n. 20.349, 20 out. 2008.

ROUSSEAU, J. J., Cartas escritas da montanha. São Paulo: 2006.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. Ética. 18. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Magistério Formação e Trabalho Pedagógico. Ed. Papirus – Campinas – SP. 2005.

ZATTI, Vicente. Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire. Vicente Zatti. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

VYGOTKSY, Lev Semynovich. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984 e 1994.

O TEATRO COMO METODOLOGIA ATIVA: ENRIQUECENDO A LEITURA, ESCRITA E O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO

ALEX ANTONIO FIORI

RESUMO
O objetivo desse artigo é subsidiar a prática pedagógica para que ela seja realizada de forma adequada e significativa, explorando o uso de metodologias ativas, especificamente o teatro, como ferramenta pedagógica para o desenvolvimento de competências de leitura e escrita. Nele, apresentaremos um projeto que servirá como exemplo para uma unidade didática em que são trabalhados na sala de aula conteúdos próprios do processo de leitura, o despertar do interesse do aluno quando frente ao texto e, também, serve como uma proposta de aula diferente e interessante que vai ao encontro com trabalhos específicos que envolvem os gêneros textuais na sala de aula.

Palavras-chave: Metodologias Ativas; Teatro; Leitura; Letramento; Práticas sociais.

INTRODUÇÃO

"Se o ambiente permitir, pode-se aprender qualquer coisa, e se o indivíduo permitir, o ambiente lhe ensinará tudo o que ele tem para ensinar." (SPOLIN, 1963, p. 3).

Faz-se necessário explorar o fazer pedagógico com atividades que mobilizem o trabalho com leitura e produção de texto (oral e escrita) ao longo da escolaridade e em todos os componentes curriculares. Sabemos que tais atividades linguísticas são objetos de conhecimento específicas de Língua Portuguesa e a aprendizagem ocorre nos diferentes componentes curriculares, mas nem sempre elas são tratadas como algo a ser ensinados por todos os professores. Esse importante trabalho com leitura e produção de texto (oral e escrita) deve ser realizado por todos os professores independente da área em que atuam. Há mais de vinte anos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) já enfatizavam essa importância de enfrentar o trabalho com leitura e produção de texto nas diversas áreas do conhecimento. Como podemos verificar em
Cabe, portanto, à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los. Isso inclui os textos das diferentes disciplinas, com os quais o aluno se defronta sistematicamente no cotidiano escolar e, mesmo assim, não consegue manejar, pois não há um trabalho planejado com essa finalidade. Um exemplo: nas aulas de Língua Portuguesa, não se ensina a trabalhar com textos expositi675vos como os das áreas de História, Geografia e Ciências Naturais; e nessas aulas também não, pois considera-se que trabalhar com textos é uma atividade específica da área de Língua Portuguesa. Em conseqüência, o aluno não se torna capaz de utilizar textos cuja finalidade seja compreender um conceito, apresentar uma informação nova, descrever um problema, comparar diferentes pontos de vista, argumentar a favor ou contra uma determinada hipótese ou teoria. E essa capacidade, que permite o acesso à informação escrita com autonomia, é condição para o bom aprendizado, pois dela depende a possibilidade de aprender os diferentes conteúdos. Por isso, todas as disciplinas têm a responsabilidade de ensinar a utilizar os textos de que fazem uso, mas é a de Língua Portuguesa que deve tomar para si o papel de fazê-lo de modo mais sistemático. (PCN, 1998 p.26)

A sala de aula deve ser um espaço de participação, de partilha, de cooperação e de trocas de informações e experiências. É preciso ser criativo e utilizar os mais variados gêneros em sala de aula, incentivando os estudantes a reconhecerem e produzirem textos autonomamente. Através da produção textual podemos contribuir para a formação de leitores e sujeitos críticos. O estudante deve aprender sobre o uso social da língua e interagir com os mais variados gêneros de texto. Ele deve usar a língua nas mais diversas práticas sociais, ou seja, em situações concretas de uso consciente e eficiente.
A apresentação a gêneros textuais é algo que ocorre desde a infância e propicia conhecimento a respeito deles mesmo quando a criança ainda não está alfabetizada. O tra-

balho com gêneros textuais na escola deve envolver práticas sociais e atividades escolares para formarmos leitores e escritores. O desenvolvimento da alfabetização e o letramento está ligado a esse trabalho com gêneros textuais. O teatro destaca-se por ser uma ferramenta valiosa para o desenvolvimento dos estudantes, pois propiciam situações que envolvem falar, escutar, escrever e se envolver em situações reais de mediação e interação na sociedade. É importante explorar as diferentes possibilidades de usar o teatro como recurso pedagógico, integrá-lo aos diversos componentes curriculares, adaptar as propostas de acordo com as habilidades a serem desenvolvidas e orientar os estudantes na produção de textos teatrais. Além disso, é preciso contribuir para uma leitura crítica e reflexiva, estimular a compreensão e interpretação, alavancar a análise de diferentes pontos de vista e analisar exemplos reais para identificar suas características.

Os gêneros são modelos pré-estabelecidos na sociedade para organizar o modo como vivemos e interagimos com os textos. Esses modelos organizam tanto a fala quanto a escrita em diversos contextos e situações. Sem eles, a comunicação seria prejudicada, pois estamos o tempo todo em contato com os gêneros do discurso. Portanto, o trabalho com gêneros do discurso é de extrema importância, pois através dele podemos formar cidadãos que utilizam adequadamente as possibilidades de comunicação mediada por textos.

O gênero teatro nos parece um bom norteador para a prática de leitura e escrita, pois ele permite experiências de escrita, de fala, de pensamento e de imaginação. Além disso ele contribui com o processo de letramento: habilidade de usar a escrita em diversas atividades e práticas sociais.

Os PCN sugerem alguns gêneros orais e escritos para o trabalho com leitura e escrita na escola com base em usos sociais, conforme a tabela abaixo:

GÊNEROS PRIVILEGIADOS PARA A PRÁTICA DE ESCUTA E LEITURA DE TEXTOS

LINGUAGEM ORAL		LINGUAGEM ESCRITA	
LITERÁRIOS	contos, causos e similares texto dramático canção	LITERÁRIOS	conto novela romance crônica poema texto dramático
DE IMPRENSA	comentário radiofônico entrevista debate depoimento	DE IMPRENSA	notícia editorial artigo reportagem carta ao leitor entrevista charge e tira
DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	exposição seminário debate palestra	DE DIGULGAÇÃO CIENTÍFICA	verbete enciclopédico (nota/artigo) relatório de experiências didático (textos, enunciados de questões) artigo
PUBLICIDADE	propaganda	PUBLICIDADE	propaganda

(BRASIL, 1998, p. 54.)

Outro documento, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2018, possui um eixo específico dedicado a práticas de linguagem. O documento reforça as ideias e referenciais teóricos de documentos e orientações curriculares anteriores e acrescenta as novas práticas de linguagem oriundas do desenvolvimento das TDICs (Tecnologias digitais da informação e comunicação). Nele o texto é apresentado como unidade de trabalho que visa o uso significativo da leitura, da produção e da escuta de textos. O objetivo é ampliar a capacidade de uso da língua (leitura e produção) dos estudantes e, ainda, chama a atenção para a demanda da escola, como podemos verificar em:

(...) a demanda que se coloca para a escola: contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para um uso qualificado e ético das TDIC – necessário para o mundo do trabalho, para estudar, para a vida cotidiana etc. –, mas de também fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos. É preciso saber reconhecer os discursos de ódio, refletir sobre os limites entre liberdade de expressão e ataque a direitos, aprender a debater ideias, conside-

rando posições e argumentos contrários. (BRASIL, 2018, p. 69.)

TEATRO: UMA METODOLOGIA ATIVA.

Atualmente, as aulas permanecem, por muitas vezes, engendradas em moldes antiquados de ensino. Pelas experiências de campo, e observação de aulas levantamos que há aulas em que a aprendizagem ainda é centrada no professor. Não se pode verificar, na maioria das vezes, uma diversificação tanto por parte do material didático utilizado quanto por parte das técnicas empregadas no ambiente de ensino. A leitura de textos ainda é vista como pretexto para trabalhar com Gramática ou, em casos mais graves, como punição. Não raro a leitura com o propósito de decodificação, é ainda praticada em sala de aula. A formação de um leitor nos moldes propostos atualmente visa um letramento crítico, e a prática da leitura deve estar vinculada a práticas de compreensão e interpretação de textos, posicionamento crítico do discente frente à leitura, e apreciação estética do texto ou prazer obtido em uma leitura. Por esse motivo podemos dizer que nas aulas é possível diagnosticar uma despreocupação com a formação do leitor ativo, capaz de compreender e interagir com os discursos com os quais entra em contato. O incentivo à leitura e o exercício da imaginação também são deixados de lado, quando se usa de forma inadequada o texto em sala de aula.

As Metodologias Ativas são estratégias que ensino e aprendizagem que tem como foco a participação dos estudantes na construção de seus próprios conhecimentos, envolvendo os durante todo o processo. Nessa estratégia o professor deixa de ser a figura central da aprendizagem e assume o papel de mediador dela. Existem diferentes metodologia ativas uma delas é a aprendizagem baseada em projetos.

A Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) é uma metodologia ativa que coloca o estudante como protagonista de sua aprendizagem. Por meio dela, o estudante será capaz de alcançar o aprendizado por meio de atividades práticas que irão desenvolver suas habilidades de comunicação, colaboração e pensamento crítico. Ela também permite maior autonomia e engajamento dos estudantes permitindo a tomada de decisões, o desenvolvimento da curiosidade para aprender e a resolução de problemas que são habilidades necessárias na nossa sociedade atual. De acordo com MORAN (2017) a ABP

É uma metodologia de aprendizagem em que os alunos se envolvem com tarefas e desafios para resolver um problema ou desenvolver um projeto que tenha ligação com a sua vida fora da sala de aula. No processo, eles lidam com questões interdisciplinares, tomam decisões e agem sozinhos e em equipe. Por meio dos projetos, são trabalhadas também suas habilidades de pensamento crítico e criativo e a percepção de que existem várias maneiras de se realizar uma tarefa, competências tidas como necessárias para o século XXI. (MORAN, 2018, p. 60-61).

O teatro é uma metodologia ativa que possibilita ao educando a construção de sua própria aprendizagem. Através dele, ele pode desenvolver sua capacidade de uso da língua (leitura e produção de textos), sua reflexão, sua autonomia, suas vivências, suas interações e usar diferentes linguagens (oral, visual, escrita, corporal etc.).

Para Silva (2003, p. 93)

O teatro enquanto produto da atividade humana, é uma forma de expressão dos sentimentos, concepção de mundo e da organização social dos homens. A junção do teatro à ação pedagógica significa uma abertura para o desenvolvimento da capacidade criativa da espontaneidade e o retorno do lúdico no processo de aprendizagem formal, uma vez que os indivíduos seriam estimulados a criar novas formas de agir e pensar, alterando a sua visão de mundo e de si mesmos. O teatro é um meio, pelo qual os professores podem interferir qualitivamente no processo de aprendizagem dos alunos, porque a atividade está calcada em quatro aspectos também fundamentais à educação: o corpo, a emoção, a linguagem verbal e atividade coletiva.

É importante também tratarmos do benefício em trazer o teatro para a sala de aula, pois é uma forma lúdica, interessante, diferente, que quebra a monotonia e toda a rotina, faz com que o aluno utilize de sua criatividade e imaginação. Como SPOLIN (1963) nos elucida:

A experiência teatral, como a brincadeira, é uma experiência grupal que permite a alunos com capacidades diferentes expressarem-se simultaneamente enquanto desenvolvem habilidades e criatividades individuais. (SPOLIN, 1963, p. 251).

Além disso, partindo da teoria de múltiplas inteligências (GARDNER, 1994) é uma atividade que permite que os alunos utilizem diversas modalidades de inteligências. A partir do uso daquelas inteligências já possuem, podem desenvolver outras.

A criança pode dar uma contribuição honesta e verdadeira ao teatro se lhe for permitida a liberdade pessoal para experienciar. Ela compreenderá e aceitará sua responsabilidade para com a comunicação teatral: em se envolvendo, ela desenvolverá relacionamentos, criará a realidade e aprenderá a improvisar e desenvolver cenas válidas teatralmente, como fazem os adultos. (SPOLIN, 1963, p. 250).

ABP X ABORDAGEM TRADICIONAL.

No livro Aprendizagem baseada em projetos, o autor William Bender aponta que as principais diferenças entre a Abordagem Baseada em Projetos (ABP) e a Abordagem tradicional são o foco e a metodologia.

Na abordagem tradicional os estudantes geralmente ficam sentados em fileiras, ou vindo o professor e absorvendo as informações de forma passiva. Ele é o centro das atenções e o principal responsável pelo conteúdo. Suas aulas seguem um currículo rígido, com avaliações padronizadas para medir o desempenho dos estudantes.

Já na ABP, os estudantes trabalham com projetos reais, relevantes e, na maioria das vezes, interdisciplinares. Esses projetos são elaborados de forma a tornar o aprendizado mais significativo e aplicável na vida real, pois são elaborados com o objetivo de resolver problemas concretos. Ao invés de apenas memorizar informações, os estudantes são desafiados a desenvolverem habilidades como pensamento crítico, colaboração e comunicação. A avaliação também é diversificada não limitando-se apenas a testes ou provas, mas incluem apresentações, relatórios, autoavaliações, portfólio e feedback. A ABP também incentiva a autonomia e o protagonismo dos estudantes permitindo maior liberdade para que eles explorem suas próprias ideias e interesses dentro do tema do projeto. O professor, nesse contexto, atua mais como um mediador ou mentor do conhecimento, guiando os estudantes e fornecendo apoio quando necessário, em vez de entregar as informações prontas.

Em resumo, a Abordagem tradicional é mais linear e centrada na figura do professor, a Aprendizagem Baseada em Projetos é mais dinâmica e centrada no estudante como podemos observar no quadro abaixo:

Característica	Abordagem Tradicional	Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP)
Papel do professor	Transmissor de conhecimento	Guia e facilitador
Papel do estudante	Receptor passivo	Protagonista ativo
Conteúdo	Fragmentado e teórico	Integrado e aplicado a projetos reais
Metodologia	Aulas expositivas	Trabalho em equipe e resolução de problemas
Avaliação	Baseada em provas e trabalhos individuais	Avaliação contínua por meio de diferentes instrumentos (relatórios, autoavaliações, portfólios, feedback etc.)

COMO TRABALHAR O PROJETO TEATRO NA SALA DE AULA?

Conforme elucidado anteriormente, o teatro é uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento de várias competências nos estudantes. Para que possamos utilizar essa metodologia ativa de forma eficaz, faz-se necessário considerar algumas estratégias práticas e teorias pedagógicas já estabelecidas.

Utilizar os jogos teatrais descritos por Spolin (1963) pode ser uma estratégia para introduzir o teatro na sala de aula. Além de ajudar nessa introdução, esses jogos ajudam no processo de “quebrar o gelo”, na concentração, na escuta ativa, na cooperação etc. Um dos jogos teatrais sugeridos pela autora é o “jogo do espelho”, em que os estudantes imitam os movimentos um do outro.

Trabalhar com adaptações de texto literários, como sugere Dorothy Heathcote (1984) pode ajudar no contato dos educandos com a literatura. A autora propõe que eles assumam os papéis dos personagens e explorem os temas e conflitos através da dramatização.

Também não podemos deixar de mencionar a importância da integração do teatro ao

currículo escolar. Por isso é recomendável trabalhar com diferentes gêneros textuais. De acordo com Bakhtin (2003), os gêneros textuais são fundamentais para o desenvolvimento da linguagem, pois oferecem contextos específicos para a expressão e a interpretação. No processo de adaptação de peças teatrais através dos diferentes gêneros literários, é possível levar os estudantes a reconhecerem e compreenderem as características inerentes a cada gênero e a desenvolverem suas habilidades de leitura e escrita.

A avaliação também é outro aspecto importante que precisa ser levado em consideração. Ela deve ir além da performance final. Segundo Dewey (2011), refletir sobre a experiência é uma parte fundamental do processo educativo. Por isso, o professor deve incentivar seus estudantes a se autoavaliarem nas próprias apresentações e avaliar a dos colegas também, refletindo sobre o que aprenderam, quais foram os pontos positivos e quais são os pontos de atenção que precisam ser melhorados. Isso pode ser feito através de rodas de conversas, fichas avaliativas e sessões de feedback durante todas as etapas de realização.

Abaixo, sugerimos um exemplo de prática com o objetivo de abordar o tema. Nosso intuito aqui não é esgotar as opções, mas sim oferecer um exemplo prático de aplicação em sala de aula que surge como exemplo e abre o leque para muitas outras práticas.

Para a realização do trabalho com o teatro em sala de aula, sugerimos a seguinte sequência didática:

Ao início da aula, propõe aos alunos uma leitura, feita pelo professor, em voz alta, de um conto divertido e curto. Os alunos acompanharão a leitura, que deve ser feita com cuidado, a fim de despertar no aluno o desejo de ouvir, e, por conseguinte, ler algo parecido.

Aos alunos será apresentada uma caixa contendo diversos contos e crônicas de todos os estilos, temas, tamanho e de autores diversos. Será proposto que os alunos explorem a vontade essa caixa e escolham algum texto para ler individualmente. Aqui o professor não irá interferir os alunos deverão escolher sozinhos seus textos independentemente do critério de cada um (uns vão escolher pelo tamanho, outros pelo título etc.) também será válido se o próprio professor pegar um texto e, também, ler.

Os alunos irão se reunir em grupos de três ou quatro. Cada aluno falará para o grupo sobre o que foi lido (sobre o enredo, se gostou ou não, se recomendaria ou não). Também será proposto depois dessa conversa que caso eles queiram, eles poderão trocar os textos entre o grupo e posteriormente, entre outros também.

Após todo o processo citado anteriormente, o professor irá de forma curta e objetiva apresentar algumas características dos gêneros conto e crônica para discutir com os alunos e até relacionando os textos lidos. O professor poderá propor até que eles discutam se determinado texto é conto ou crônica e expliquem suas opiniões.

Nessa etapa os grupos escolhem um texto entre os lidos pelos seus componentes, e só então começarem a pensar na dramatização, através da adaptação do texto conto, ou do texto crônica para um diálogo teatral. Com o auxílio do professor, caberá aos alunos fazerem uma releitura do texto, visando a eliminação do narrador (se esse existir no texto) e a reescrita do texto, de modo que não exista perda de informações necessárias para a compreensão.

Mais uma vez, sendo auxiliados pelo professor, os grupos receberão ajuda para se dividir em papeis. Não necessariamente todos os alunos devem atuar diretamente na peça a ser produzida (idealmente este seria o caso), mas os alunos que se recusarem a efetivamente participar, devem receber encargos para a produção, direção, montagem de cenários, figurinos etc. para a peça. Outra opção plausível é a montagem de uma peça com fantoches ou dedoches, evitando a exposição direta dos alunos, o que auxilia no processo caso em sala exista alunos que apresentem timidez excessiva. O professor nessa etapa fará papel de aconselhador, porém só quando for solicitada ajuda pelo grupo.

Devem ser utilizadas aulas para o ensaio em sala de aula ou em espaço mais apropriado (anfiteatro ou palco montado para as apresentações). O professor acompanhará os ensaios e pode sugerir aos grupos sugestões para aperfeiçoar suas apresentações. Os alunos receberão autorizações por escritos a serem le-

vadas aos responsáveis para o uso de imagem visto que se espera realizar uma gravação em aula posterior. Estarão a disposição do aluno, materiais necessários para a confecção de cenários simples e figurinos para suas apresentações (como papel cartão e tecido TNT)
Os alunos irão dramatizar seus roteiros para a turma em datas sorteadas pelo professor. Essa apresentação será gravada.
Num dia marcado todos os alunos se reunirão em um momento de confraternização que pode ser combinado com a turma um piquenique, café da manhã etc., para que todos assistam as gravações como etapa final do projeto.

CRONOGRAMA
Apresentamos abaixo uma sugestão de aplicação do projeto teatro em sala de aula. Ressaltamos que o cronograma não é algo fixo. Dependendo do projeto da escola, do trabalho em desenvolvimento e das necessidades específicas do grupo de estudantes, outras escolhas poderão ser feitas.

AULA	ATIVIDADE	LOCAL
1ª, 2ª, 3ª e 4ª	Leitura compartilhada de um conto; *Apresentação da caixa de textos aos alunos e início do processo de leitura de escolha pessoal*	Sala de aula
5ª e 6ª	O professor irá trazer algumas características dos gêneros lidos e irá discutir esses aspectos com os alunos relacionando aos textos lidos.	Sala de aula
7ª e 8ª	Será proposto que os alunos se reúnam em grupos para discutirem seus próprios textos, eleger um ou fazer uma adaptação dos textos do grupo.	Sala de Aula.
9ª, 10ª, 11ª, 12ª, 13ª,	Início do processo de criação das dramatizações de cada grupo pensando em atores, cenário, figurino, recursos etc.	Sala de aula ou anfiteatro (caso a instituição possua).
14ª, 15ª, 16ª, 17ª e 18ª	Ensaio das dramatizações	Sala de aula ou anfiteatro (caso a instituição possua).
19ª, 20ª, 21ª	Apresentação e gravação das dramatizações.	Sala de aula ou anfiteatro (caso a instituição possua).
22ª e 23ª	*Confraternização*, com a projeção da gravação das apresentações.	Sala de aula ou anfiteatro (caso a instituição possua)

CONSIDERAÇÕES FINAIS
Como vimos, a utilização do teatro em sala de aula como ferramenta pedagógica promove um ambiente mais dinâmico e participativo, incentivando os estudantes a se engajarem ativamente na leitura e na escrita. Através dessa abordagem, os estudantes podem explorar diferentes gêneros textuais de forma prática e significativa, desenvolvendo tanto a capacidade de interpretação quanto a de produção de textos. As atividades colaborativas e a necessidade de interpretação e adaptação de textos estimulam o pensamento crítico e a criatividade dos estudantes.
Além das competências linguísticas, o uso do teatro como metodologia ativa também contribui para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais importantes, como a colaboração, a comunicação e o pensamento crítico. Os estudantes aprendem a trabalhar em equipe, a expressar suas ideias e a respeitar diferentes pontos de vista.
O trabalho com leitura e escrita contribui para a formação de cidadãos leitores e críticos, estabelecendo uma relação entre ensino e prática educativa. Para isso, é essencial priorizar o trabalho com gêneros textuais e a leitura crítica e reflexiva desses gêneros. Essa prática de leitura deve perpassar todos os componentes curriculares, não se limitando apenas à língua portuguesa.
O projeto teatro em sala de aula é uma prática social que permite aos estudantes aprenderem sobre o uso social da língua. Propicia a compreensão de diversos textos por meio da leitura fruição, da interação com os demais, do desenvolvimento de conteúdos e estratégias de leitura, do exercício da criatividade e da imaginação, da produção de textos, da expressão oral e corporal e do desenvolvimento de competências socioemocionais.
A integração de metodologias ativas no currículo escolar pode proporcionar um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e eficaz, contribuindo para a formação de cidadãos mais críticos, criativos e preparados para os desafios do século XXI.

REFERÊNCIAS
BACICH, Lilian; MORAN, José. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso,

2018.

BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. 4.ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BENDER, William N. Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI. Tradução: Fernando de Siqueira Rodrigues, Porto Alegre: Penso, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: 144p.

DEWEY, J. Experiência e educação. São Paulo: Editora Vozes, 2011.

GARDNER, H. Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas. Tradução Sandra Costa, Porto Alegre: Artmed, 1994.

HEATHCOTE, D. Drama as a Learning Medium. National Education Association, 1984.

SILVA, A. M. de C. e. A ação pedagógica do teatro. 2003. 230 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Centro de Ciências Humanas e Sociais, Mato Grosso do Sul, 2003. Disponível em:< https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/671>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2024.

SPOLIN, Viola. Improvisação para o teatro. 4. ed. São Paulo, SP: Editora Perspectiva, 1963.

LEI 10.639/03: O ENSINO DA CULTURA E HISTÓRIA AFRICANA NO ENSINO FUNDAMENTAL PARA A FORMAÇÃO DA LUTA ANTIRRACISTA

ALEXANDRE DE LUCCA

RESUMO
A promulgação da Lei 10.639/03 em 9 de janeiro de 2003 representou um marco importante na história da educação brasileira. Ao alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), essa legislação tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas públicas e privadas do país. Uma das principais críticas ao sistema educacional antes da lei era a sua omissão em relação à história e contribuições dos povos africanos e afrodescendentes para a formação da sociedade brasileira. O currículo escolar negligenciava temas como a escravidão, a resistência negra, a cultura afro-brasileira e a herança africana, perpetuando uma narrativa eurocêntrica da história do Brasil. A falta de representatividade no currículo escolar também impactava a autoestima e identidade dos estudantes afrodescendentes, que não se viam refletidos e representados nos materiais didáticos e nas salas de aula. No decorrer deste artigo, será evidenciado que ao ensinar a cultura e história africana nas escolas, especialmente no ensino fundamental, os estudantes têm a oportunidade de compreender a diversidade étnico-cultural do país e reconhecer a contribuição dos africanos e afrodescendentes para a construção da nação brasileira. Isso promove a valorização da identidade afro-brasileira e a desconstrução de estereótipos e preconceitos arraigados na sociedade. O ensino da cultura e história africana é fundamental para combater o racismo estrutural que permeia a sociedade brasileira. Ao entender a história de exploração, escravidão e resistência dos povos africanos, os estudantes são capacitados a reconhecer e confrontar as desigualdades raciais e as injustiças históricas que ainda persistem. Ao aprender sobre os grandes impérios africanos, as contribuições para a ciência, arte e filosofia, bem como as lutas pela independência e pela igualdade, os estudantes são inspirados a se tornarem agentes de mudança em suas comunidades, promovendo a justiça social e a igualdade racial.

Palavras-Chave: Lei 10.639/03. Educação. Antirracismo.

ABSTRACT
The enactment of Law 10.639/03 on January 9, 2003, represented a significant milestone in the history of Brazilian education. By amending the Law of Guidelines and Bases of National Education (Law 9.394/96), this legislation made it mandatory to teach Afro-Brazilian and African history and culture in all public and private schools in the country. One of the main criticisms of the educational system before the law was its omission regarding the history and contributions of African and Afro-descendant peoples to the formation of Brazilian society. The school curriculum neglected topics such as slavery, black resistance, Afro-Brazilian culture, and African heritage, perpetuating a Eurocentric narrative of Brazil's history. The lack of representation in the school curriculum also impacted the self-esteem and identity of Afro-descendant students, who did not see themselves reflected and represented in teaching materials and classrooms. Throughout this article, it will be evidenced that by teaching African culture and history in schools, especially in elementary education, students have the opportunity to understand the ethnic and cultural diversity of the country and recognize the contribution of Africans and Afro-descendants to the construction of the Brazilian nation. This promotes the valorization of Afro-Brazilian identity and the deconstruction of stereotypes and prejudices deeply rooted in society. Teaching African culture and history is essential to combat the structural racism that permeates Brazilian society. By understanding the history of exploitation, slavery, and resistance of African peoples, students are empowered to recognize and confront racial inequalities and historical injustices that still persist. By learning about the great African empires, contributions to science, art, and philosophy, as well as struggles for independence and equality, students are inspired to become agents of change in their communities, promoting social justice and racial equality.

Keywords: Law 10.639/03. Education. Antiracism.

INTRODUÇÃO

Promulgada em 9 de janeiro de 2003, a Lei 10.639/03 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) e tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas de todo o território nacional. Antes disso, o currículo escolar brasileiro negligenciava significativamente a contribuição dos africanos e afrodescendentes para a formação da sociedade brasileira, bem como a história e a cultura do continente africano em si.

Ao tornar obrigatório o ensino desses conteúdos, a lei busca promover o reconhecimento e valorização da história e cultura afro-brasileira e africana, contribuindo para o combate ao racismo e para a promoção da igualdade racial no país. Ela reconhece a importância de superar estereótipos e preconceitos arraigados na sociedade brasileira, bem como de proporcionar uma educação mais inclusiva e representativa para todos os estudantes.

Antes da promulgação da Lei 10.639/03, o sistema educacional brasileiro enfrentava diversas deficiências e lacunas no que diz respeito ao ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. Essas deficiências contribuíam para a perpetuação de estereótipos, preconceitos e desigualdades raciais na sociedade brasileira, e refletiam as dinâmicas de poder e exclusão que caracterizavam o sistema educacional.

Uma das principais críticas ao sistema educacional antes da lei era a sua omissão em relação à história e contribuições dos povos africanos e afrodescendentes para a formação da sociedade brasileira. O currículo escolar negligenciava significativamente temas como a escravidão, a resistência negra, a cultura afro-brasileira e a herança africana, perpetuando uma narrativa eurocêntrica e excludente da história do Brasil.

Essa omissão contribuía para a perpetuação de estereótipos e preconceitos em relação aos afrodescendentes, reforçando uma visão negativa e estigmatizada sobre a cultura e identidade afro-brasileira na sociedade. A falta de representatividade no currículo escolar também impactava a autoestima e identidade dos estudantes afrodescendentes, que não se viam refletidos e representados nos materiais didáticos e nas salas de aula.

No decorrer deste artigo, será evidenciado que ao ensinar a cultura e história africana nas escolas, especialmente no ensino fundamental, os estudantes têm a oportunidade de compreender a diversidade étnico-cultural do país e reconhecer a contribuição dos africanos e afrodescendentes para a construção da nação brasileira. Isso promove a valorização da identidade afro-brasileira e a desconstrução de estereótipos e preconceitos arraigados na sociedade.

Além disso, o ensino da cultura e história africana é fundamental para combater o racismo estrutural que permeia a sociedade brasileira. Ao entender a história de exploração, escravidão e resistência dos povos africanos, os estudantes são capacitados a reconhecer e confrontar as desigualdades raciais e as injustiças históricas que ainda persistem. Ao aprender sobre os grandes impérios africanos, as contribuições para a ciência, arte e filosofia, bem como as lutas pela independência e pela igualdade, os estudantes são inspirados a se tornarem agentes de mudança em suas comunidades, promovendo a justiça social e a igualdade racial.

Portanto, o ensino da cultura e história africana promove uma educação mais inclusiva e representativa, onde todos os estudantes se veem refletidos e representados no currículo escolar. Isso fortalece a autoestima e identidade dos estudantes afrodescendentes, promovendo um ambiente escolar mais acolhedor e respeitoso para todos.

Sendo assim, por meio de uma revisão bibliográfica com GOMES (2012, 2019 e 2020) NASCIMENTO (2021), KILOMBA (2019), entre outros, este artigo discutirá a importância que o ensino da cultura e história africana no ensino fundamental desempenha um papel importante na formação dos estudantes e na luta contra o racismo. Ele promove a valorização da diversidade, o reconhecimento das contribuições dos povos africanos, e capacita os estudantes a se tornarem agentes de mudança em uma sociedade mais justa e igualitária. Neste artigo, compreenderemos por meio de revisão bibliográfica a importância de Lei 10.639/03 para o combate ao racismo ao

levar para a sala de aula visões pluriétnicas da constituição da História Nacional.

A LEI 10.639/03 E A IMPORTÂNCIA DE UM OLHAR PLURIÉTNICO NA EDUCAÇÃO

Em 2023 comemorou-se os 20 anos da Lei 10.639/03. E, por meio de um balanço averiguou-se que muitas conquistas foram realizadas, mas ainda há muitas desconstruções por vir. A implementação da Lei 10.639/03 tem sido um processo gradual e desafiador, enfrentando resistências e dificuldades em muitos contextos educacionais. No entanto, ao longo dos anos, tem havido avanços significativos na inclusão de conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares, bem como na formação de professores para lidar com esses temas de forma adequada e sensível.

A implementação da Lei nº 10.639/03 e de suas respectivas diretrizes curriculares nacionais vem a somar às demandas dos Movimento Negro, de intelectuais e de outros movimentos sociais, que se mantém atentos à luta pela superação do racismo na sociedade, de modo geral, e na educação escolar, em específico. Estes grupos partilham da concepção de que a escola é uma das instituições sociais responsáveis pela construção de representações positivas dos afro-brasileiros e por uma educação que tenha respeito à diversidade como parte de uma formação cidadã. Acreditam que a escola, sobretudo a pública, exerce papel fundamental na construção de uma educação para a diversidade. (GOMES, 2011, p.41)

Além disso, essa lei também estimula a promoção de atividades e projetos pedagógicos que valorizem a diversidade étnico-cultural e a construção de uma consciência crítica sobre as relações raciais no Brasil. Ela reconhece a importância de garantir a representatividade e a equidade no sistema educacional, proporcionando oportunidades para que todos os estudantes se vejam refletidos e representados na escola. Trata-se de uma legislação fundamental para a promoção da igualdade racial e o enfrentamento do racismo estrutural no Brasil. Ela representa um compromisso do Estado brasileiro em reconhecer e valorizar a diversidade étnico-cultural do país, bem como em garantir uma educação mais inclusiva, representativa e equitativa para todos os estudantes.

Entretanto, é importante enfatizar que se trata de um movimento recente com o objetivo de reparar problemas advindos de um sistema educacional não comprometido com a plurietnicidade do nosso território. Pois, a ausência do ensino da história e cultura afro-brasileira contribuía para a reprodução do racismo estrutural na sociedade brasileira. Ao não abordar as raízes históricas da desigualdade racial e as lutas por justiça e igualdade, o sistema educacional falhava em preparar os estudantes para compreender e enfrentar as injustiças raciais que ainda persistem. Outra crítica ao sistema educacional era a falta de formação adequada para os professores em relação ao ensino da história e cultura afro-brasileira. Muitos educadores não tinham acesso a materiais didáticos e recursos pedagógicos adequados, nem recebiam capacitação específica para abordar esses temas de forma sensível e inclusiva em sala de aula.

Devido ao racismo, pessoas negras experienciam uma realidade diferente das brancas e, portanto, questionamos, interpretamos e avaliamos essa realidade de maneira diferente. Os temas, paradigmas e metodologias utilizados para explicar tais realidades podem diferir dos temas, paradigmas e metodologias das/os dominantes. Essa "diferença", no entanto, é distorcida do que conta como conhecimento válido. Aqui, inevitavelmente tenho de perguntar, como eu, mulher negra, posso produzir conhecimento em uma arena que constrói, de modo sistemático, os discursos de intelectuais negras/os como menos válido. (KILOMBA, 2020, p.54)

Logo é razoável presumir que, o sistema educacional brasileiro antes da Lei 10.639/03 falhava em promover uma educação inclusiva, representativa e antirracista. A omissão do ensino da história e cultura afro-brasileira contribuía para a perpetuação de estereótipos, preconceitos e desigualdades raciais na sociedade brasileira, destacando a necessidade e importância da implementação da legislação para promover uma educação mais justa, igualitária e inclusiva para todos.

A Lei 10.639/03 é uma legislação brasileira

que estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas de ensino fundamental e médio em todo o país. Essa lei representa um marco importante na promoção da igualdade racial e na valorização da diversidade étnico-cultural da sociedade brasileira. A importância do ensino da cultura e história africana no ensino fundamental para a formação e luta contra o racismo é inegável e abrange diversos aspectos fundamentais da educação e da sociedade como um todo.

Sendo assim, é essencial reconhecer que a história e cultura africanas desempenharam um papel fundamental na formação da sociedade brasileira e na construção da identidade nacional. Muitos dos elementos culturais, linguísticos, religiosos e gastronômicos presentes no Brasil têm suas raízes na África, devido ao legado deixado pelos povos africanos trazidos como escravos durante séculos.

A LUTA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS POR UMA EDUCAÇÃO REPRESENTATIVA

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

A luta dos movimentos negros pela promulgação da Lei 10.639/03 foi uma batalha árdua e persistente em busca do reconhecimento e valorização da história e cultura afro-brasileira no sistema educacional brasileiro. Essa legislação não surgiu por acaso, mas foi resultado de décadas de mobilização, resistência e pressão por parte dos ativistas e organizações do movimento negro no Brasil.

Desde o período pós-abolição da escravatura, os movimentos negros no Brasil têm lutado por igualdade de direitos, justiça social e reconhecimento da contribuição dos afrodescendentes para a formação da sociedade brasileira, GOMES (2020). A demanda por uma educação que contemplasse a história e cultura afro-brasileira sempre foi uma das principais bandeiras desses movimentos. Durante as décadas de 1970 e 1980, o movimento negro brasileiro ganhou força e visibilidade, organizando manifestações, protestos e campanhas pelo reconhecimento dos direitos da população negra. Uma das demandas centrais desse movimento era a inclusão da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar, como forma de combater o racismo e promover a valorização da identidade afro-brasileira. Essa luta culminou na elaboração e aprovação da Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas de todo o país. A promulgação dessa lei foi resultado de um processo de negociação e articulação política entre os movimentos negros, o governo e o Legislativo, e representou uma vitória significativa na luta contra o racismo e a discriminação racial no Brasil. A Lei 10.639/03 não foi apenas uma conquista simbólica, mas teve um impacto real na educação brasileira, promovendo uma mudança significativa nos currículos escolares e na formação de professores. Ela contribuiu para a desconstrução de estereótipos e preconceitos, promoveu o reconhecimento das contribuições dos povos africanos e afrodescendentes para a sociedade brasileira, e fortaleceu a identidade e autoestima dos estudantes afro-brasileiros.

No entanto, apesar dos avanços conquistados com a Lei 10.639/03, ainda há muito a ser feito para garantir uma educação verdadeiramente inclusiva e antirracista no Brasil. Os movimentos negros continuam a lutar por uma implementação efetiva da legislação, por uma formação adequada dos professores, e por políticas educacionais que promovam a equidade racial e o respeito à diversidade étnico-cultural do país, segundo GOMES (2020). Logo, a promulgação dessa lei foi resultado de décadas de mobilização e luta por parte dos movimentos negros no Brasil, que sempre defenderam a inclusão da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar como forma de promover a igualdade racial e combater o racismo estrutural na sociedade brasileira. Ela

representa um avanço significativo na promoção da educação inclusiva e antirracista no Brasil, mas sua implementação efetiva ainda enfrenta desafios, como a formação adequada de professores, a produção de materiais didáticos e a articulação entre governo, escolas e comunidades para garantir que os conteúdos sejam ensinados de forma sensível e contextualizada.

POR UMA EDUCAÇÃO COMPROMETIDA COM A PERSPECTIVA PLURIÉTNICA

No século XXI, a importância de um olhar pluriétnico na educação é fundamental para promover uma sociedade mais inclusiva, equitativa e justa. Um olhar pluriétnico reconhece e valoriza a diversidade étnica, cultural e racial da sociedade, garantindo que todos os estudantes se sintam representados, respeitados e incluídos no ambiente educacional. Em primeiro lugar, um olhar pluriétnico na educação reconhece a diversidade étnica e cultural como um ativo, e não como um obstáculo. Ele valoriza as diferentes origens, experiências e perspectivas dos estudantes, enriquecendo o processo de aprendizagem e promovendo o respeito pela diversidade.

Se olharmos para a sociedade brasileira, encontraremos o protagonismo negro denunciando esse mesmo colonialismo e sua colonialidade. Ele está no clamor das negras e negros cujas vozes ecoaram contra a escravidão e no corpo dos que lutaram e ainda lutam pela nossa humanidade contra o racismo, as ditaduras, a pobreza, a violência racial e de gênero, a LGBTfobia, a violência religiosa, contra a hegemonia do padrão estético branco-europeu e o conhecimento eurocentrado. (GOMES, 2020, p. 225).

A autora traz à tona o papel fundamental desempenhado pela comunidade negra na sociedade brasileira, destacando seu protagonismo na denúncia do colonialismo e da colonialidade que persistem em permeá-la. Esta denúncia não se restringe apenas ao passado histórico de escravidão, mas também aborda as estruturas de poder e opressão que ainda persistem nos dias de hoje, permeando diversas esferas sociais. Ressaltando a importância da voz das pessoas negras, que têm ecoado através dos tempos em clamores contra a escravidão e em lutas contra as diversas formas de injustiça presentes na sociedade. Esta voz se faz presente não só nos discursos, mas também nos corpos daqueles que, historicamente e ainda hoje, resistem e combatem o racismo estrutural, as ditaduras, a pobreza, a violência racial e de gênero, a LGBTfobia, e a violência religiosa. Logo, evidencia a resistência cultural e estética da comunidade negra, que desafia a hegemonia do padrão estético branco-europeu. Esta resistência evidencia a importância da valorização da diversidade étnico-cultural e da quebra de paradigmas impostos por normas de beleza historicamente discriminatórias. Sendo assim, a necessidade de descolonização do conhecimento, questionando a hegemonia do conhecimento eurocentrado. Esta descolonização implica em valorizar os saberes produzidos pelas comunidades negras e afrodescendentes, reconhecendo a importância de suas perspectivas e contribuições para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Além disso, essa postura na educação contribui para combater o racismo e outras formas de discriminação. Ao reconhecer e valorizar as contribuições de diferentes grupos étnicos e culturais para a sociedade, a escola ajuda a desconstruir estereótipos e preconceitos, promovendo uma cultura de respeito, tolerância e empatia. Também é essencial para promover a equidade e a justiça social. Ele reconhece que as desigualdades raciais e étnicas ainda persistem em muitos contextos educacionais e busca criar oportunidades iguais de aprendizagem para todos os estudantes, independentemente de sua origem étnica ou racial.

Portanto, um olhar pluriétnico na educação prepara os estudantes para viver em uma sociedade cada vez mais globalizada e interconectada. Ao aprender sobre diferentes culturas, tradições e perspectivas, os estudantes desenvolvem habilidades de comunicação, colaboração e resolução de problemas que são essenciais para o sucesso em um mundo diversificado. Por fim, contribui para a construção de uma identidade nacional mais inclusiva e plural. Ao reconhecer e celebrar a diversidade étnica e cultural do país, a escola ajuda a construir uma narrativa mais completa e representativa da história e identidade bra-

sileira, promovendo o orgulho e a valorização de todas as suas culturas e tradições.
Sendo assim, um olhar pluriétnico na educação é essencial para promover uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática. Ele reconhece a importância da diversidade étnica e cultural como um ativo, combate ao racismo e outras formas de discriminação, promove a equidade e a justiça social, prepara os estudantes para viver em um mundo diversificado e contribui para a construção de uma identidade nacional mais inclusiva e plural.

A IMPORTÂNCIA DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

O ensino de História pode possibilitar ao aluno "reconhecer a existência da história crítica e da história interiorizada" e "a viver conscientemente as especificidades de cada uma delas". O estudo de sociedades de outros tempos e lugares pode possibilitar a constituição da própria identidade coletiva na qual o cidadão comum está inserido, à medida que introduz o conhecimento sob dimensão do "outro", de uma "outra sociedade", "outros valores e mitos", de diferentes momentos históricos. (BITTENCOURT, 2001, p.27)

Bittencourt ressalta a relevância do ensino de História como um meio não apenas de transmitir informações sobre o passado, mas também de desenvolver a capacidade dos alunos de compreender criticamente as narrativas históricas e refletir sobre sua própria identidade coletiva. Primeiramente, ao mencionar a "história crítica" e a "história interiorizada", Bittencourt destaca a importância de reconhecer a existência de diferentes abordagens para o estudo do passado. A "história crítica" refere-se à análise reflexiva das narrativas históricas, levando em consideração as perspectivas diversas e questionando visões tradicionais ou hegemônicas. Por outro lado, a "história interiorizada" remete às representações pessoais e subjetivas do passado, influenciadas pelas experiências individuais e pela cultura em que cada pessoa está imersa. Reconhecer ambas as dimensões da história permitem aos alunos uma compreensão mais profunda e abrangente do passado, capacitando-os a interpretar criticamente as narrativas históricas presentes na sociedade.

Além disso, o trecho destaca a importância de viver conscientemente as especificidades de cada abordagem histórica. Isso implica não apenas em compreender as diferentes interpretações do passado, mas também em reconhecer como essas interpretações influenciam a compreensão do presente e as perspectivas para o futuro. Os alunos são desafiados a refletir sobre como as narrativas históricas moldam sua visão de mundo e suas identidades individuais e coletivas, permitindo-lhes desenvolver uma consciência histórica mais crítica e reflexiva. Sendo assim, compreende-se que o papel do estudo de sociedades de outros tempos e lugares na constituição da identidade coletiva dos alunos. Ao serem expostos a diferentes culturas, valores, mitos e momentos históricos, os alunos são instigados a refletir sobre sua própria identidade e pertencimento dentro de uma sociedade mais ampla. Isso contribui para uma compreensão mais profunda das raízes e influências que moldaram sua cultura e identidade, permitindo-lhes situar-se de forma mais consciente e crítica no contexto histórico e social em que estão inseridos.
A educação antirracista é uma abordagem fundamental no combate ao racismo e na promoção da igualdade racial na sociedade. Ela reconhece que o racismo é uma realidade enraizada em estruturas sociais, culturais e institucionais, e busca desconstruir essas estruturas através da conscientização, da reflexão crítica e da ação transformadora. Parte do reconhecimento da existência do racismo e suas manifestações em diferentes aspectos da vida social. Ela promove a conscientização sobre os preconceitos, estereótipos e discriminações raciais presentes na sociedade, e estimula a reflexão crítica sobre as origens e consequências dessas práticas.
Ela valoriza e promove a diversidade étnico-cultural, reconhecendo a importância de representar e incluir diferentes grupos étnicos e raciais nas narrativas históricas, culturais e acadêmicas. Segundo, GOMES (2020), busca resgatar e valorizar as contribuições dos povos africanos e afrodescendentes para a formação da sociedade brasileira, bem como promover o respeito e a valorização das culturas e identidades negras. Outro aspecto importante da educação antirracista é o de-

senvolvimento de habilidades e competências para o enfrentamento do racismo e outras formas de discriminação. Isso inclui o desenvolvimento de habilidades de comunicação, empatia, solidariedade e respeito mútuo, bem como o estímulo ao protagonismo e à liderança dos estudantes negros e racializados.
É importante a revisão e transformação das práticas pedagógicas e curriculares, de forma a promover uma educação mais inclusiva, representativa e equitativa. Isso inclui a incorporação de conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira e africana em todos os níveis de ensino, bem como a adoção de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e promovam o respeito à identidade e dignidade de todos os estudantes. Envolve o engajamento da comunidade escolar e da sociedade como um todo no combate ao racismo. Isso inclui a promoção de ações afirmativas, políticas públicas e programas educacionais que visem a redução das desigualdades raciais, bem como o estímulo à participação ativa e solidária de todos os membros da sociedade na construção de uma sociedade mais justa, igualitária e livre de racismo.
Afinal, o combate ao racismo é uma questão fundamental para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva. O racismo, seja ele explícito ou velado, perpetua desigualdades, injustiças e violações dos direitos humanos, afetando negativamente a vida de milhões de pessoas em todo o mundo, de acordo com KILOMBA (2019). Portanto, é crucial entender e reconhecer a importância desse combate em nossa sociedade. Primeiramente, o combate ao racismo é essencial para garantir a dignidade e o respeito de todos os indivíduos, independentemente de sua origem étnica ou racial. O racismo desumaniza e inferioriza pessoas com base em características como cor da pele, origem étnica ou cultural, o que é inaceitável em uma sociedade que busca valores como igualdade e justiça para todos. Pois, o racismo tem sérias consequências sociais, econômicas e políticas. Ele contribui para a exclusão social, a marginalização econômica e a falta de oportunidades para as pessoas racializadas, perpetuando ciclos de pobreza e desigualdade. O combate ao racismo é, portanto, fundamental para promover a inclusão social e a equidade de oportunidades para todos os membros da sociedade. Outra razão é importante é porque ele afeta diretamente a saúde mental e emocional das pessoas afetadas. A discriminação racial pode causar estresse, ansiedade, depressão e outros problemas de saúde mental, afetando negativamente a qualidade de vida e o bem-estar das pessoas racializadas. Portanto, é essencial criar um ambiente livre de racismo, onde todos se sintam seguros, respeitados e valorizados. O racismo também é uma questão de justiça e direitos humanos. Todos os indivíduos têm o direito de serem tratados com igualdade e dignidade, sem discriminação com base em sua raça, etnia ou origem. É, portanto, uma questão de garantir o cumprimento desses direitos fundamentais para todos os membros da sociedade.
Agindo nos seus locais, seja no “terreiro” místico, nas comunidades familiares, nas favelas, nos espaços recreativos (manifestando a música de origem africana, afro-americana ou afro-brasileira), os povos africanos da América provocam mudanças nas relações raciais e sociais.
Ocupando o espaço com o seu corpo físico (território existencial), eles apoderam-se da cidade, reproduzindo o modo dos antigos quilombolas, tornando-se, como aqueles, visíveis ao regime. Fazendo deste um espaço descontínuo no tempo, em que as “frinchas” provocam linhas de fuga e são elementos de dinamização que geram um meio social específico.
Assim se dava com os quilombos e seus similares ao longo da história da América. Assim se dá hoje com os grupos negros ou afro-americanos. (NASCIMENTO, 2021, p.251)

Nascimento aborda de maneira profunda e instigante a atuação dos povos africanos na América, destacando sua influência e impacto nas esferas culturais e sociais. Através de uma análise minuciosa, podemos compreender a complexidade dessas dinâmicas e como elas se manifestam nos mais diversos contextos.
Inicialmente, o texto ressalta a presença ativa dos povos africanos em diferentes espaços culturais e sociais, como os "terreiros" místicos, comunidades familiares, favelas e espaços recreativos onde as manifestações culturais de origem africana são celebradas, como

a música. Essa presença não se restringe apenas a uma participação simbólica, mas se manifesta através da ocupação física desses espaços, evidenciando uma reivindicação de território existencial por parte desses grupos. Além disso, destaca a forma como essa ocupação dos espaços se assemelha às práticas dos antigos quilombos. Assim como essas comunidades de resistência desafiavam o regime escravocrata e criavam espaços de liberdade e autonomia, os povos africanos na América atualmente reproduzem essas dinâmicas, tornando-se visíveis ao regime estabelecido e promovendo mudanças nas relações raciais e sociais. Um ponto importante abordado no texto é a ideia de "espaço descontínuo no tempo". Isso sugere que os espaços ocupados pelos povos africanos na América não seguem necessariamente as normas e ritmos impostos pela sociedade dominante. Pelo contrário, esses espaços se caracterizam por uma dinâmica própria, onde as "frinchas" ou brechas possibilitam novas formas de interação e organização social, gerando um meio social específico e dinâmico.

Desta forma, nos convida a refletir sobre a importância da presença e atuação dos povos africanos na América, não apenas como agentes culturais, mas também como agentes de transformação social. Suas práticas e resistências ao longo da história continuam a influenciar e moldar as relações raciais e sociais contemporâneas, evidenciando a relevância e a vitalidade dessas comunidades na construção de uma sociedade mais inclusiva e plural. Por fim, combate ao racismo é uma responsabilidade coletiva de toda a sociedade. Todos nós temos o dever de nos opor ao racismo em todas as suas formas, seja através da educação, da conscientização, da advocacia ou da ação direta. Somente através de esforços coordenados e comprometidos podemos construir uma sociedade verdadeiramente inclusiva e livre de racismo, onde todos possam viver com dignidade, igualdade e respeito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Lei 10.639/03 foi um princípio fundamental na busca por uma educação mais inclusiva, equitativa e antirracista. O ensino da cultura e história africana no ensino fundamental desempenha um papel crucial na formação dos estudantes e na luta contra o racismo em várias dimensões. Permite que os estudantes reconheçam a vasta e significativa contribuição dos povos africanos para a formação da sociedade brasileira e mundial. Desde os tempos antigos até os dias atuais, a África tem sido berço de inúmeras realizações nas áreas da ciência, arte, filosofia, tecnologia e muito mais. Ao conhecer e valorizar essas contribuições, os estudantes aprendem a respeitar e apreciar a diversidade cultural e étnica.

O ensino da cultura e história africana ajuda a desconstruir estereótipos e preconceitos arraigados na sociedade. Muitas vezes, a história africana é reduzida a narrativas estereotipadas e negativas, o que contribui para a perpetuação do racismo e da discriminação. Ao fornecer uma compreensão mais ampla e contextualizada da África e de seus povos, o ensino pode desafiar essas representações distorcidas e promover uma visão mais precisa e respeitosa. O conhecimento da cultura e história africana pode fortalecer a autoestima e identidade dos estudantes afrodescendentes. Ao aprender sobre a rica herança cultural e as realizações dos povos africanos, os estudantes negros encontram modelos positivos e inspiradores que contribuem para sua autoconfiança e senso de pertencimento. Isso é essencial para combater os efeitos negativos do racismo e promover o orgulho étnico e cultural.

Portanto, desperta a conscientização sobre as injustiças históricas e presentes enfrentadas pelos povos africanos e afrodescendentes. Isso motiva os estudantes a se engajarem na luta contra o racismo e a discriminação em suas comunidades e na sociedade em geral. Ao entender as raízes e impactos do racismo, os estudantes são capacitados a se tornarem agentes de mudança e defensores da justiça social.

Desta forma, o ensino da cultura e história africana no ensino fundamental é essencial para a formação dos estudantes e para a luta contra o racismo. Ele promove o reconhecimento da diversidade e contribuição dos povos africanos, desconstrói estereótipos e preconceitos, fortalece a identidade e autoestima dos estudantes afrodescendentes, e motiva o engajamento na promoção da igualdade e justiça para todos.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

BITTENCOURT, Circe Fernandes. BITTENCOURT, Circe. Reflexões sobre o ensino de História. Estudos Avançados. v. 32, n. 93, São Paulo.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Seção 1, p. 1.

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

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. In: Currículo sem Fronteiras, Vol. 12, n. 1, p. 99 -109, jan/abr 2012.

_____. Diversidade Étnico Racial: por um projeto educativo emancipatório. In: Relações Étnico- Raciais e Educação no Brasil. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011, p. 39-60.

_____. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze. MALDONADO--TORRES, Nelson. GROSFOGUEL, Ramón. (org). Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. 2 ed; 3 reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

NASCIMENTO, Beatriz. Uma história feita por mãos negras: Relações raciais, quilombos e movimentos. Alex Ratts (org). 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: SONS E LETRAS E DOIS CONCEITOS, UM PROCESSO DE LEITURA E ESCRITA

ALZIRA BORGES DIAS APOLONIO

RESUMO: Este artigo apresenta uma reflexão sobre a importância da alfabetização: dois conceitos, um processo, e o desafio de ensinar a ler e a escrever, no contexto do ensino e da aprendizagem, como base para o desenvolvimento das sociedades cognitivas. Propõe reflexões sobre a compreensão da alfabetização e dos processos de letramento, tratando das origens, concepções e propriedades de cada processo educativo. Também se empenha em distingui-los para que essas particularidades possam ser claramente compreendidas, enfatizando que são processos distintos, porém, devem funcionar em conjunto, um levando em conta o outro, para que haja êxito na formação inicial dos alunos conceito analisado, suas consequências e seus achados no Brasil, os dados brasileiros revelam uma triste realidade. O texto não apenas propõe a construção desses conceitos, mas também revela a importância da combinação desses dois processos (alfabetização e letramento) em um contexto educacional.

Palavra-chave: Alfabetização. Letramento. Desafio.

ABSTRACT: This article presents a reflection on the importance of literacy: two concepts, a process, and the challenge of teaching reading and writing, in the context of teaching and learning, as a basis for the development of cognitive societies. It proposes reflections on the understanding of literacy and literacy processes, dealing with the origins, conceptions and properties of each educational process. It also strives to distinguish them so that these particularities can be clearly understood, emphasizing that they are distinct processes, however, they must work together, one taking into account the other, so that there is success in the initial training of students in the analyzed concept, its consequences and its findings in Brazil, Brazilian data reveal a sad reality. The text not only proposes the construction of these concepts, but also reveals the importance of combining these two processes (literacy and literacy) in an educational context.

Keyword: Literacy. Literacy. Challenge.

INTRODUÇÃO

A alfabetização é letramento e um processo que incluir a criança no mundo letrado. Nesta ocasião, a influência em que convive e as experiências individuais de cada aluno e muito importante e precisam ser consideradas pelo educador.

Dominar a língua, oral e escrita, é de extrema importância para o convívio em sociedade, é por intermédio dela que as pessoas transmitem diferentes informações, tem acesso ao conhecimento, apresentam argumentos relevantes e podem ter uma visão holística em busca da cultura e do conhecimento. Em razão disso, ao inserir conteúdos às crianças, as escolas têm a obrigação de assegurar que todos os seus educandos tenham meios necessários para a aquisição dos saberes próprios de sua cultura, essenciais para o exercício da cidadania, que é um direito de todos garantidos pela Constituição.

Conforme mencionado por Soares (2011), ter conhecimento do sistema linguístico não é suficiente para dominar efetivamente a língua escrita. A autora faz uma distinção entre alfabetização e letramento, destacando o crescente papel deste último no contexto educacional, que busca integrar as crianças ao mundo da escrita. Para alcançar esse objetivo de maneira eficaz, é crucial que os educadores estejam familiarizados com recursos que promovam a aprendizagem e a compreensão do mundo de forma satisfatória e tangível. Nesse sentido, a literatura desempenha um papel fundamental.

A escolha desse tema é motivada pela compreensão da importância de incorporar o hábito da leitura na rotina diária, o que traz benefícios significativos para a expansão do conhecimento desde os primeiros anos de vida. Isso visa não apenas melhorar o desempenho acadêmico dos alunos, mas também promover seu desenvolvimento pessoal ao longo da vida adulta.

O problema de pesquisa consiste em analisar como a literatura infantil pode contribuir e influenciar o processo de alfabetização e letramento. Nesse contexto, este estudo busca explorar diversas abordagens e contribuições da literatura infantil nesse processo. Serão examinados aspectos históricos da literatura infantil, os conceitos de letramento e alfabetização, assim como a relação intrínseca entre eles. O objetivo é uma análise aprofundada das contribuições da literatura infantil no processo de alfabetização e letramento, identificando a importância de uma metodologia que integre a literatura infantil nesse contexto e investigando como diferentes gêneros literários têm contribuído para esse propósito.
A relevância dessa pesquisa reside na convicção de que os livros literários desempenham um papel significativo no processo de aprendizagem. Além de proporcionarem um aspecto lúdico, eles capacitam os leitores a interagir, influenciar e serem influenciados pelo meio social.
Para o desenvolvimento deste trabalho, adotou-se uma abordagem metodológica que combina pesquisa descritiva e pesquisa bibliográfica. A pesquisa bibliográfica foi utilizada para aprofundar o conhecimento sobre o assunto, por meio da análise de artigos, revistas e livros de renomados autores que exploraram essa temática. Autores como Magda Soares (2004), Bruno Bettelheim (2004), Renata Junqueira de Souza (1992). contribuíram para embasar o referencial teórico.
A literatura infantil possui um impacto poderoso ao estimular a imaginação, o desenvolvimento cognitivo e o enriquecimento do vocabulário, além de promover a interação social. Seu objetivo é tornar a leitura agradável e espontânea, despertando o interesse voluntário nas crianças. No entanto, vale ressaltar que não existe uma fórmula mágica para incentivar a leitura. O processo de letramento literário ocorre por meio da mediação do educador, que apresenta textos relevantes e impactantes para a vida dos alunos, permitindolhes compreender seu papel na sociedade e perceber a importância da compreensão textual para o desenvolvimento social.

CAPÍTULO 2 – ALFABETIZAÇÃO

A ideia de alfabetização como um fenômeno em massa de toda a sociedade é uma noção muito recente se temos em conta que não faz muito tempo (século XIX aproximadamente) os únicos que sabiam ler e escrever costumavam ser sempre os setores mais altos da sociedade, com poder econômico e político para governar e fazer o que quisessem sobre as populações submissas no analfabetismo.
Reconhecer a importância da leitura e incentivar a formação do hábito
de leitura na idade em que todos os hábitos se formam, isto é, na infância, é o que este trabalho vem propor. Neste sentido, a literatura infantil é um caminho que leva a criança a desenvolver a imaginação, emoções e sentimentos de forma prazerosa e significativa.
Segundo Trevisan (2002. p.355),

” à leitura envolve, sobretudo, a relação dos signos de um texto com os sujeitos interlocutores o que implica competência intelectual do leitor para ler não só a mensagem linguística, mas também para descobrir os usos sociais dos signos, ou seja, para reconhecer as marcas da situação social específica da qual nasceu o texto, e os mecanismos estratégicos do autor na construção desta mensagem”.

A leitura é expressão estética da vida através da palavra escrita e
contribui significativamente para a formação da pessoa, influindo nas formas de se encarar a vida. A criança é imaginativa, exercita a realidade através da fantasia, mas precisa de materiais exteriores; todas as formas de escrita: contos, histórias, fábulas, poemas, cantigas, para se constituir como pessoa. Gostam de leituras que lhes deem utilidade e prazer.
É uma necessidade cada vez maior no mundo globalizado que os indivíduos aprendam desde cedo a compreender amplamente
o seu meio e, para tanto, é necessário que os mesmos desfrutem de mecanismos que possibilitem essa façanha. O professor, juntamente com os pais tem que ter consciência da parceria que deve existir entre si.
Também é importante lembrar que antes da criação da imprensa, a produção de textos escritos era muito complexa, demorada e custosa, além de gerar muitos erros de reprodução, coisa que prejudica e atrapalha os estudiosos até hoje, quando estes tentam estabelecer um

texto definitivo para determinada obra antiga, importante para a história de nossa civilização. Ou seja, para as massas, a alfabetização sequer teria sentido. Para que aprender a ler em uma época em que mal existe o que se consumir em termos de leitura? Todo esse pensamento retrógrado perdurou durante muito tempo, e só nos últimos tempos é que pudemos ver a alfabetização sendo colocada como um fator crucial para a formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, críticos em seus pensamentos.

No entanto, a partir do século XIX, com os diferentes governos, com as sociedades cada vez mais complexas, começou-se a ver na alfabetização uma necessidade muito importante que em alguns momentos também foi utilizada para transmitir ideias políticas ou culturais determinadas, em último modo permitirá à sociedade crescer e se desenvolver.

A alfabetização não se restringe apenas à decodificação do alfabeto, não é somente juntar umas letras aqui, outras acolá, é a aprendizagem do sistema de escrita e da linguagem escrita em seus diversos usos sociais. A língua é um sistema discursivo que se organiza no uso e para o uso, escrito e falado, sempre de maneira contextualizada. No entanto, uma condição básica para ler e escrever com autonomia é a apropriação do sistema de escrita, que envolve, da parte dos alunos, aprendizagens muito específicas.

Não basta colocar os alunos diante dos textos para que conheçam o sistema de escrita alfabético e seu funcionamento ou para que aprendam a linguagem escrita. É preciso planejar uma diversidade de situações em que possam, em diferentes momentos, centrar seus esforços ora na aprendizagem do sistema, ora na aprendizagem da linguagem que se usa para escrever.

O Letramento é o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo.

A técnica de escrever pode levar um curto tempo para se adquirir já o letramento se faz durante toda a vida, como o ser humano aprende constantemente e as práticas sociais se diversificam nesse processo, o letramento não acontece para todos da mesma forma, está vinculado a formação ética e estética do educando.

A aprendizagem do indivíduo no uso das práticas sociais aumenta ao mesmo tempo em que ele vai acumulando experiências e construindo seu próprio conhecimento. Suas necessidades são colocadas em evidência e todas as ferramentas que apreendeu durante toda a vida são usadas para resolver as situações em seu contexto.

Conhecer as letras é só um caminho para chegar ao letramento, que é o uso social da leitura e da escrita. Letrar significa colocar a criança no mundo letrado, trabalhando com os distintos usos de escrita.

O letramento é complexo e se encontra em processo de formação, podendo ser ampliado mediante novas práticas que envolvam a leitura e a escrita, em interação ou não com a oralidade, que advém das constantes mudanças sócio-histórico e culturais pelas quais perpassam as sociedades de cultura escrita.

A expressão letramento apareceu ao lado da alfabetização por se considerar o domínio mecânico da leitura e da escrita insuficiente na sociedade.

Letramento é ler histórias com o livro nas mãos, são emocionar-se com as histórias lidas, e fazer dos personagens os melhores amigos. Mas além do simples, também é o complexo. É poder desnudar camadas de significados de grandes autores, é poder descobrir os significados ocultos em um ato de uma peça de Shakespeare ou em um soneto de Camões. Letramento é descobrir a si mesmo por intermédio da leitura e da escrita, é entender quem é e quem poderá ser.

Portanto, podemos compreender que a alfabetização e o letramento são processos indissociáveis que devem caminhar sempre juntos, sem perder a especificidade de cada um. É importante reconhecer a necessidade de promover a conciliação entre essas duas dimensões da aprendizagem da língua escrita. Para isso, é preciso que as práticas de alfabetização e letramento realizadas em sala de aula sejam planejadas de forma que as crianças interajam na cultura escrita e participem de experiências variadas com a leitura e a escrita. E também que elas possam ter acesso aos mais diferentes tipos e gêneros de textos, para que possam compreender a função social de cada um deles.

Letramento

Atualmente, ouvimos falar sobre a temática alfabetização e letramento para se referir ao processo de aprendizagem da língua escrita. Alfabetização na acepção de se entender a técnica da escrita em si e letramento para se referir a aquisição de competências para fazer uso de práticas sociais da escrita, evidenciando os aspectos culturais de uma sociedade.
O processo de alfabetização pode acontecer a partir de outros suportes, como jornais e revistas, não ficando restrito apenas ao livro didático, para que as habilidades de leitura e escrita aconteçam dentro de situações reais de comunicação, sem falar na riqueza de imagens e diversidade de gêneros textuais que esses suportes apresentam o que poderia contribuir com a visão crítica e cidadã dos envolvidos no processo de aprendizagem.
O Letramento é o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo.
A técnica de escrever pode levar um curto tempo para se adquirir já o letramento se faz durante toda a vida, como o ser humano aprende constantemente e as práticas sociais se diversificam nesse processo, o letramento não acontece para todos da mesma forma, está vinculado a formação ética e estética do educando.
A aprendizagem do indivíduo no uso das práticas sociais aumenta ao mesmo tempo em que ele vai acumulando experiências e construindo seu próprio conhecimento. Suas necessidades são colocadas em evidência e todas as ferramentas que apreendeu durante toda a vida são usadas para resolver as situações em seu contexto.
Conhecer as letras é só um caminho para chegar ao letramento, que é o uso social da leitura e da escrita. Letrar significa colocar a criança no mundo letrado, trabalhando com os distintos usos de escrita.
O letramento é complexo e se encontra em processo de formação, podendo ser ampliado mediante novas práticas que envolvam a leitura e a escrita, em interação ou não com a oralidade, que advém das constantes mudanças sócio-histórico e culturais pelas quais perpassam as sociedades de cultura escrita.
A expressão letramento apareceu ao lado da alfabetização por se considerar o domínio mecânico da leitura e da escrita insuficiente na sociedade.
Letramento é ler histórias com o livro nas mãos, são emocionar-se com as histórias lidas, e fazer dos personagens os melhores amigos. Mas além do simples, também é o complexo. É poder desnudar camadas de significados de grandes autores, é poder descobrir os significados ocultos em um ato de uma peça de Shakespeare ou em um soneto de Camões. Letramento é descobrir a si mesmo por intermédio da leitura e da escrita, é entender quem é e quem poderá ser.
Portanto, podemos compreender que a alfabetização e o letramento são processos indissociáveis que devem caminhar sempre juntos, sem perder a especificidade de cada um. É importante reconhecer a necessidade de promover a conciliação entre essas duas dimensões da aprendizagem da língua escrita. Para isso, é preciso que as práticas de alfabetização e letramento realizadas em sala de aula sejam planejadas de forma que as crianças interajam na cultura escrita e participem de experiências variadas com a leitura e a escrita. E também que elas possam ter acesso aos mais diferentes tipos e gêneros de textos, para que possam compreender a função social de cada um deles.
Enfim, alfabetizar letrando é, pois, ensinar o aluno a ler e a produzir textos em situações reais de comunicação, substituindo as práticas tradicionais dos livros didáticos por práticas que façam sentido para a vida e para o cotidiano do aluno.

CAPÍTULO 3 – CONSTRUÇÃO DO CIDADÃO ATRAVES DA LITERATURA

Segundo Castro, a literatura infantil concede autonomia às narrativas fantásticas, em que tudo pode vir a acontecer, nas quais se permite a mistura do real e o ilusório fugindo-se, às vezes, do limite da realidade, dando vida a um universo mágico e fantasioso que agrada ao público mirim e, ao mesmo tempo, auxilia no desenvolvimento cognitivo, linguístico e social da criança.
Qual a criança que não gosta de ouvir histórias, que não se rende ao mundo da fantasia, que não imagina que os animais podem falar

ou até mesmo os seus brinquedos interagem de forma mágica com elas.
As histórias contadas pelos seus familiares, professores, ou até mesmo aquelas que eles vêem de forma animada passando na TV pode gerar grandes benefícios para formação social e desenvolvimento essa criança, algumas delas não tem contato com livros, mas já ouviu algumas histórias, umas mais famosas que outras, mas que traz uma moralidade e uma nova forma de tratar as pessoas ou apenas de resolver os seus próprios conflitos.
A escola possui a função de apresentar esse mundo imaginário de outras perspectivas, apresentar o livro pra criança deixar que ela folhou e se sinta a vontade a conhecer cada página cada figura, ao se encantar ao saber que dali veio aquela história que ela tanto gosta.
Para Souza (1992 p.22)

Leitura é, basicamente, o ato de perceber e atribuir significados através de uma conjunção de fatores pessoais com o momento e o lugar, com as circunstâncias. Ler é interpretar uma percepção sob as influências de um determinado contexto. Esse processo leva o indivíduo a uma compreensão particular da realidade.

É através da leitura que somos levados de formar simples a compreensão da nossa realidade, e conhecimento de novos mundos e isso também acontece com as crianças que aprendem muitas vezes valores e princípios, conhecimento do bem e do mal através de histórias que as levam para diferentes contextos.
As fabulas possuem muito dessa função, uma delas bem conhecida "A cigarra e a formiga" fabula de Esopo um escritor grego e um fabulista, essa fabula tem como moral a que toda ação gera uma consequência enquanto a formiga trabalha incansavelmente a cigarra se divertia, mas no inverno a formiga que se preparou está em grande fartura, no entanto a cigarra ficara com fome.
Dentre outras fabulas e contos a criança, aprende a ter cuidado com as suas ações aprende sobre respeito e o quanto esses valores são importantes para o meio social em que ela está inserida.
Os contos de fadas no levam para o mundo mágico e da fantasia, mas é aí que ela entende que no mundo existe o bem e o mal, e como podemos acabar com a maldade que o bem sempre vence o mal então não se pode agir de forma que maltrate e desrespeite o amiguinho.
Os contos de fadas normalmente são mais atrativos para as meninas, pois os mais conhecidos trazem histórias de princesas, mas podemos trabalhar textos que envolvem os dois o Pinóquio é um exemplo, escrito por Carlo Lorenzinitem como moralidade que a mentira traz grandes consequências.
Bettelheim, em seu livro A psicanálise dos contos de fadas (2004, p.19), diz:

Só partindo para o mundo é que o herói dos contos de fada (a criança) pode se encontrar; e fazendo-o, encontrará também o outro com quem será capaz de viver feliz para sempre; isto é, sem nunca mais ter de experimentar a ansiedade de separação. O conto de fadas é orientado para o futuro e guia a criança – em termos que ela pode entender tanto na sua mente inconsciente quanto consciente – a ao abandonar seus desejos de dependência infantil e conseguir uma existência mais satisfatoriamente independente.

A literatura infantil tem grande relevância no desenvolvimento não apenas de aprendizagem de leitura que é muito importante, aprender a ler com textos significativos que trazem uma construção da sua aprendizagem gramatical e linguística, mas para o seu desenvolvimento cognitivo, social e clareza de mundo.
Trabalhar gêneros literários pode contribuir para a construção de personalidade, da criatividade de formas lúdicas, e ainda formando leitores ativos e com senso de criticidade, o professor como mediador deve ter a sensibilidade de trabalhar textos ricos de conhecimento, não apenas para trabalhar pedagogicamente, mas para formação de grandes cidadãos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, realizou-se uma pesquisa para investigar a importância da
literatura no processo de alfabetização e letramento, com o objetivo de enfatizar seu papel no desenvolvimento dos alunos nesse contex-

to educacional.
A literatura pode ser uma valiosa aliada dos professores ao longo de todo o processo de alfabetização e letramento, desempenhando um papel essencial como estímulo e facilitador da aprendizagem. Ela torna o processo mais enriquecedor e prazeroso, especialmente para os alunos que enfrentam maiores desafios, permitindo que eles explorem sua imaginação e criatividade de maneira significativa.
É de extrema importância que as crianças sejam inseridas no mundo do letramento, e cabe à escola e aos professores proporcionar momentos em que os livros sejam utilizados de forma significativa. É crucial compreender que os livros podem ser utilizados em momentos de lazer, mas os professores também devem adotar uma abordagem pedagógica apropriada, de forma que a literatura infantil esteja integrada ao processo educacional. Os professores devem utilizar práticas de leitura que sejam prazerosas e adequadas.

As atividades de contação de histórias são práticas significativas e prazerosas, com o objetivo de estabelecer uma conexão entre as crianças e a linguagem escrita. Os professores desempenham um papel fundamental como mediadores entre as crianças e os livros, desenvolvendo um trabalho pedagógico adequado com a literatura infantil. Eles proporcionam momentos lúdicos de leitura e escrita, explorando ao máximo um trabalho que desperte o interesse dos alunos, além de práticas que incentivem a contação de histórias e facilitem a compreensão dos livros.
Portanto, é essencial que os professores planejem e organizem suas aulas antecipadamente, familiarizando-se profundamente com a história a ser contada, conhecendo o autor do livro a ser lido e preparando recursos e estratégias que sejam mais adequados para suas aulas.
É necessário investir em um desenvolvimento interativo, criativo e lúdico, promovendo a capacidade de ouvir opiniões divergentes e argumentar, estabelecendo comparações objetivas entre diferentes textos e explorando as diversas maneiras de utilizar a escrita de forma socialmente significativa. Além disso, é fundamental favorecer a troca de experiências, buscando o desenvolvimento de valores como cooperação e reciprocidade.

REFERÊNCIAS

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e lingüística. 10. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

FREIRE, Paulo, 1921-A importância do ato de ler: em três artigos que se completam/ Paulo Freire-27. ed. São Paulo:Cortez:autores associados, 1992. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v.4).

GONZÁLEZ REY, Fernando L. Pesquisa qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios. Tradução de Marcel Aristides Ferra da Silva. São Paulo: Pioneira
Thomsom Learning, 2002b

HOUAISS, Antônio. Minidicionário Houaiss da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2003.

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

MACHADO, Ana Maria, Nova Escola, setembro. Ed. Abril, 2001.

SANDRONI, C. Laura; MACHADO, Luiz Raul. A criança e o livro: guia prático de estímulo à leitura. 4 ed. São Paulo: Ática, 1998.

SOLÉ, Isabel. Estratégias de leitura. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TREVISAN, Z. Valores e usos sociais da leitura e da literatura na escola. IN:SANTOS, G. A: D.J (orgs). Estudos sobre Ética. A construção de valores na sociedade e na educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 355 – 356.

ENSINO DE ARTE PARA MIGRANTES

ANA PAULA CUNHA FAUSTINO

RESUMO
Implementar um ensino de arte inclusivo em São Paulo apresenta desafios significativos, incluindo a necessidade de recursos adequados, a resistência a mudanças no currículo tradicional e a preparação insuficiente de alguns professores. No entanto, as oportunidades são igualmente significativas. A inclusão através da arte pode melhorar o desempenho acadêmico e o bem-estar emocional dos alunos, fortalecer a coesão social e promover uma cultura de respeito e valorização da diversidade. 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: Inclusão; Migrante, Ensino de Arte, Cidade de São Paulo

ABSTRACT
Implementing inclusive art education in São Paulo presents significant challenges, including the need for adequate resources, resistance to changes in the traditional curriculum, and insufficient preparation of some teachers. However, the opportunities are equally significant. Inclusion through art can improve students' academic performance and emotional well-being, strengthen social cohesion, and promote a culture of respect and appreciation for diversity.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: Inclusion; Migrant, Art Teaching, City of São Paulo

Introdução

Segundo Barbosa, (2012) a história do ensino de arte no Brasil é rica e complexa, refletindo as transformações culturais, sociais e políticas do país ao longo dos séculos. Podemos observar um resumo dos principais marcos dessa trajetória no decorrer da leitura deste artigo, as influências e metodologias aplicadas por vários teóricos da arte educação, mas principalmente por Ana Mae Barbosa e o Currículo da Cidade de São Paulo, construído por diversas mãos e a legislação vigente.

Observamos o período Colonial e Império, ocorrido nos séculos XVI a XIX durante o período colonial, a arte no Brasil era predominantemente religiosa e ligada à Igreja Católica. As primeiras manifestações artísticas no país foram influenciadas pelos colonizadores portugueses e pelos indígenas. O ensino de arte, nesse contexto, era informal e centrado na prática do ofício, transmitido de mestres para aprendizes.

Já na academia Real de Belas Artes (1826), com a chegada da Família Real Portuguesa em 1808, o ensino de arte começou a ser formalizado. A fundação da Academia Real de Belas Artes, em 1826, representou um marco importante. A Academia seguia modelos europeus e tinha como objetivo formar artistas segundo padrões clássicos, com ênfase em pintura, escultura e arquitetura.

Anos depois, na época da República e Modernismo aconteceram mudanças no ensino de arte, pois com a Proclamação da República em 1889, houve uma abertura para novas correntes artísticas. A Academia passou a ser criticada e surgiram outras instituições de ensino, como a Escola Nacional de Belas Artes e a Escola de Artes Industriais.

Com a evolução do movimento modernista, que ganhou força a partir da Semana de Arte Moderna de 1922, trouxe novas propostas para o ensino de arte. Artistas como Tarsila do Amaral e Oswald de Andrade questionaram as tradições acadêmicas e propuseram uma arte mais ligada à realidade brasileira.

Nas décadas de 1930 a 1960, já como Educação Artística, a disciplina começou a ser incorporada ao currículo escolar. O Ministério da Educação e Saúde, sob a direção de Anísio Teixeira, promoveu a ideia de que a arte era fundamental para a formação integral do

indivíduo.
Nesta época, artistas como Flávio de Carvalho e o grupo do Movimento de Arte Concreta influenciaram a abordagem do ensino de arte, valorizando a experimentação e a interdisciplinaridade.
O ensino de arte desempenha um papel essencial na educação geral dos alunos. Dá-lhes a capacidade não só de desenvolver competências técnicas e criativas, mas também, através delas, de encontrar expressão a nível pessoal e de entrar em contacto com a cultura.
Numa cidade como São Paulo, que prospera com a diversidade e o fluxo contínuo de migrantes, educar estudantes migrantes sobre arte é diferente de qualquer outra tarefa.
No entanto, nesta peça, mergulhamos neste território desconhecido de um ponto de vista académico – sublinhando a vitalidade da educação artística como veículo de assimilação social e cultural.
A maior cidadedo Brasil, abriga um grande número de migrantes internos e internacionais, o que a torna uma das cidades mais diversas do mundo. O sistema educativo neste contexto multicultural exige abordagens inovadoras que tenham em conta a diversidade cultural da população estudantil. Em muitos casos, os estudantes migrantes estão em conflito com o ambiente de acolhimento devido a estas barreiras que podem ser de natureza linguística e cultural, bem como sociais - impedindo assim a sua integração no sistema escolar e, em última análise, afetando o desempenho académico.
Sendo assim, a Secretaria de Educação da cidade de São Paulo apresenta um currículo pautado na valorização da diversidade, como os povos indígenas, a Educação Antirracista, do qual apresenta orientações pedagógicas voltadas para os povos Afro-brasileiros e o currículo para Povos Migrantes, trazendo sempre discussões e estudos desses currículos, para que assim, possamos pautar nosso trabalho na diversidade e inclusão de todos os povos presentes nas escolas contemporâneas.
“Todos os indivíduos, incluindo os refugiados, os migrantes e os deslocados, têm direito à educação, um meio considerado indispensável para a realização plena dos outros direitos humanos (...) Portanto, assegurar o direito à educação para os refugiados e os migrantes, em uma perspectiva sustentável, significa fornecer-lhes as ferramentas necessárias para reconstruir suas
vidas, exercer outros direitos humanos e fomentar sua liberdade e seu empoderamento individuais.” (Currículo Povos Migrantes, p.5)
A arte tem desempenhado um papel significativo na educação, pois é universal e uma linguagem que transcende todas as barreiras, sejam elas culturais ou sejam elas linguísticas. No contexto da educação, o ensino da arte pode ser muito útil na promoção da inclusão entre estudantes provenientes de diferentes origens: ajuda a promover a coesão social. Através da arte, os migrantes podem expressar as suas experiências e identidades, bem como culturas onde as palavras muitas vezes não conseguem chegar.
O ensino artístico inclusivo é fundamental para promover uma educação equitativa e multicultural, especialmente numa cidade tão diversa como São Paulo. A inclusão num ambiente educativo não se limita à inclusão de alunos com necessidades especiais, mas inclui também a valorização e integração das diferentes culturas, origens e histórias dos alunos. Este artigo discute o ensino de artes inclusivas em São Paulo, destacando suas práticas, desafios e impactos.
As experiências e culturas desses povos podem enriquecer as aulas de arte, trazer um pouco dos seus costumes, visão de mundo e também, as artes produzidas em seu país, por este motivo que podemos ler no currículo Povos Migrantes:
“Ao longo do documento “Orientações Pedagógicas-Povos Migrantes” será possível observar que os sujeitos que migram são múltiplos e diversos. Ao ter contato com tantas histórias em movimento, nos aproximamos dos seus sonhos, seus desejos, suas trajetórias, as experiências que carregam consigo, os desafios que enfrentam para sair e ao chegar e permanecer, as formas como se entendem na sociedade receptora e como compreendem a realidade onde se inserem”
(Currículo Povos Migrantes, p.9).
Sob essa perspectiva, é dado especial atenção ao direito à educação da população migrante,

sendo essa maioria em algumas escolas da cidade, como na DRE Penha e Jaçanã/Tremembé. Segundo o censo de 2020, há quase 36 mil estudantes migrantes da Bolívia só nas escolas da cidade de São Paulo.
Acredita-se na perspectiva de que: “quando as pessoas adotam uma postura aberta ao diálogo e à aproximação com as pessoas migrantes terão a oportunidade de conhecer e aprender com novas culturas, línguas e diferentes formas de compreender e viver a vida. O olhar de quem
chega também pode nos fazer refletir sobre a realidade em que vivemos” (Currículo Povos Migrantes, p.16)

O ensino de arte para estudantes migrantes em São Paulo

MÉTODO
Abordagens Pedagógicas
Ana Mae Barbosa é uma das mais importantes educadoras de arte no Brasil e uma referência mundial no campo da educação artística. Nascida em 1936, em São Paulo, ela é conhecida por suas contribuições teóricas e práticas para o ensino de arte, especialmente pela criação do método triangular de ensino de arte.
O método triangular da autora visa trabalhar a produção artística incentivando a criação de obras de arte pelos alunos. A Apreciação Artística também faz parte do seu método, envolve a observação, interpretação e crítica de obras de arte. A contextualização visa o estudo da história da arte, fornecendo contexto histórico e cultural para as obras de arte.
A autora defende a integração do ensino de arte com outras disciplinas, promovendo uma abordagem interdisciplinar. Enfatiza a inclusão e acessibilidade no ensino de arte, garantindo que todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou origens, tenham a oportunidade de se expressar artisticamente.
Para Barbosa (2012), a formação continuada dos professores de arte é essencial para um trabalho satisfatório, capacitando-os para trabalhar com as diversas dimensões da arte e desenvolver uma prática pedagógica reflexiva e crítica.
Ana Mae Barbosa possui uma carreira acadêmica extensa e notável. Ela foi professora da Universidade de São Paulo (USP) e da Universidade Anhembi Morumbi, onde influenciou gerações de educadores de arte. A autora de vários livros e artigos que se tornaram referência na área de educação artística, como "A Imagem no Ensino da Arte" e "Arte-Educação no Brasil". Recebeu diversos prêmios e homenagens por suas contribuições ao ensino de arte, tanto no
Brasil quanto no exterior, transformou a maneira como o ensino de arte é abordado nas escolas, defendendo uma educação artística que vai além do desenvolvimento de habilidades técnicas, promovendo a sensibilidade, criatividade e cidadania. Seu trabalho continua a influenciar educadores e instituições ao redor do mundo, reafirmando a importância da arte na formação integral dos indivíduos.
Segundo Barbosa (2012), o ensino de arte hoje espera, em primeiro lugar, promover a expressão criativa e a liberdade de pensamento dos alunos. A arte deve ser um espaço onde os estudantes possam explorar suas emoções, ideias e identidades, desenvolvendo habilidades
críticas e analíticas.
Além disso, é esperado que o ensino de arte seja inclusivo e diversificado, refletindo a variedade de culturas, estilos e perspectivas presentes na sociedade contemporânea. Isso envolve não apenas a prática de técnicas artísticas, mas também o entendimento do contexto histórico e social das obras, estimulando uma educação que valorize a pluralidade.
O uso de novas tecnologias e mídias também é uma expectativa importante. Os educadores são encorajados a integrar ferramentas digitais, como software de design e plataformas online, na prática artística, preparando os alunos para o mercado de trabalho e para as novas formas de expressão que emergem na era digital.
Por fim, o ensino de arte deve incentivar a interdisciplinaridade, conectando a arte a outras áreas do conhecimento, como ciência, história e literatura. Isso enriquece o aprendizado e ajuda os alunos a verem a arte como uma forma de comunicação e reflexão sobre o mundo que os cerca. Podemos dizer também que deve ser um espaço de inovação, inclusão

e reflexão crítica, preparando os alunos não apenas como artistas, mas como cidadãos conscientes e criativos.
São Paulo é a maior cidade do Brasil e uma das cidades mais cosmopolitas do mundo, recebendo imigrantes do país e de todo o mundo. Esta diversidade cultural reflete-se nas escolas, onde a heterogeneidade dos alunos exige métodos de ensino que promovam a inclusão e a valorização de múltiplas identidades. O ensino da arte, com o seu potencial expressivo e integrador, é uma ferramenta poderosa para atingir estes objetivos.

Observamos nas imagens 1 e 2 abaixo a relevância desta temática, com a presença de muitos estudantes migrantes e de diversos países, principalmente Bolívia e Haiti. Os educadores precisam estar atentos com seus planejamentos e abordagens com esses estudantes, a fim de não os negligenciar, além deste público, ainda temos migrantes de outros estados e os estudantes com algum tipo de deficiência e todos têm direito a educação de qualidade.



Imagem 1. Número de estudantes migrante por DRE/SME da cidade de SP

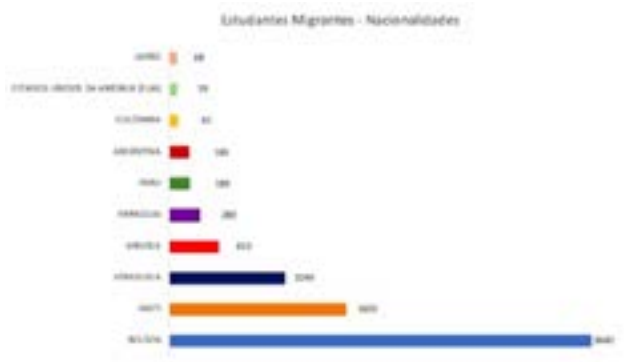


Imagem 2. Nacionalidade dos estudantes Migrantes da cidade de São Paulo. Fonte atualizada em 2022.

Para que a educação artística seja eficaz no envolvimento dos estudantes migrantes, é importante adotar abordagens pedagógicas que respondam às suas necessidades e experiências. Algumas dessas abordagens:
Educação Multicultural: Infundir nos materiais do curso e nos processos de produção artística a multiplicidade cultural dos alunos. Isto pode significar apresentar artistas e arte de diversas culturas, além de facilitar atividades que levem os alunos a divulgar as suas heranças artísticas individuais. Incorporar conteúdo artísticos que representem diferentes culturas e tradições, permitindo que os alunos vejam a sua própria cultura refletida no currículo e aprendam sobre outras culturas. Isto pode incluir a criação de projetos artísticos baseados em festivais culturais, histórias e mitos de diferentes comunidades (Barbosa, 2010).
Aprendizagem baseada em projetos: Em vez de simplesmente envolver todos os alunos em projetos artísticos colaborativos onde trabalham juntos e aprendem uns com os outros, certifique-se de que estes projetos se baseiam em temas de migração, identidade e interculturais. Trazer obras de artistas do país de origem destes estudantes, trazer curiosidades e tradições culturais, mostrar o turismo, questões relevantes e positivas destes países podem enriquecer as aulas de arte e fazer com que esses estudantes se sintam valorizados e com mais autoestima.
Desenvolvimento da Linguagem Visual: Enfatizar a comunicação através de formas visuais, permitindo que estudantes que ainda estão desenvolvendo suas habilidades linguísticas possam se expressar plenamente.
Ambientes Inclusivos e Acolhedores: Criar um ambiente de sala de aula que seja acolhedor e inclusivo, onde todos os estudantes se sintam valorizados e respeitados. Isso inclui a conscientização e a formação dos professores sobre as experiências e desafios enfrentados pelos estudantes migrantes. Desenvolva projetos de arte colaborativos que incentivem a interação entre alunos de diversas origens e habilidades. Trabalhos práticos com o uso de diversos materiais e em grupo pode trazer interação entre os estudantes, o desenvolvimento do novo idioma, além da troca de experiências. A colaboração em atividades artís-

ticas permite que os alunos partilhem as suas perspetivas e talentos, promovendo a empatia e a compreensão mútua (Martins, 2015).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Desafios e Oportunidades

Embora o ensino de arte para estudantes migrantes ofereça muitas oportunidades para a inclusão e o enriquecimento cultural, também apresenta desafios significativos. Entre eles estão a necessidade de formação contínua de professores para lidar com a diversidade cultural, a
adaptação do currículo para refletir essa diversidade e a disponibilidade de recursos e materiais adequados. O Currículo da cidade de São Paulo já é pautado nessas perspectivas, pois está de acordo com a implementação do Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS4), que visa a
"Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagens ao longo da vida para todos" (Currículo Povos Migrantes, p.5)

No entanto, quando esses desafios são enfrentados de maneira eficaz, os benefícios podem ser imensos. O ensino de arte pode não apenas melhorar o desempenho acadêmico dos estudantes migrantes, mas também fortalecer sua autoestima e identidade cultural. Além disso, pode promover uma maior compreensão e respeito mútuo entre todos os estudantes, contribuindo para uma sociedade mais coesa e inclusiva.

O impacto da educação artística inclusiva estende-se para além da sala de aula. Ajuda a desenvolver cidadãos mais conscientes e sensíveis às diferenças culturais e sociais. Os alunos que participam numa educação artística inclusiva tendem a desenvolver maior empatia, criatividade e competências de resolução de problemas. Além disso, a arte pode ser uma ferramenta poderosa para dar voz a grupos historicamente marginalizados, para que as suas histórias e experiências sejam reconhecidas e valorizadas.

O ensino para alunos migrantes deve ser inclusivo, equitativo e adaptado às necessidades específicas desses estudantes. Existem alguns aspectos importantes que se espera do ensino para alunos migrantes, como recursos para facilitar o apoio linguístico, pois muitos alunos migrantes podem não ser fluentes na língua do país de acolhimento. Programas de ensino de língua adicional, aulas de apoio e materiais didáticos bilíngues são fundamentais para ajudar esses alunos a superar a barreira linguística.

O currículo inclusivo é outro aspecto a se levar em consideração, pois deve refletir a diversidade cultural e promover a inclusão. Isso inclui a incorporação de histórias, perspectivas e contribuições de diferentes culturas, valorizando a diversidade e combatendo preconceitos.

Espera-se que a gestão educacional se preocupe com o suporte psicológico e social, muitos alunos migrantes enfrentam desafios emocionais e psicológicos devido à experiência de migração. A escola deve oferecer suporte psicológico e serviços de orientação para ajudar esses alunos a lidar com o estresse, o trauma e a adaptação a um novo ambiente.

O envolvimento da família deve ser trabalhado para envolver as diferentes comunidades dos alunos migrantes na educação dos seus filhos. Isso pode incluir traduções de comunicados escolares, reuniões com intérpretes e eventos culturais que envolvam a comunidade migrante.

Outro fator necessário para o sucesso do ensino para migrantes é a formação de Professores, os mesmos devem receber formação específica para lidar com a diversidade cultural e linguística na sala de aula. Isso inclui estratégias pedagógicas para ensino diferenciado, bem como sensibilidade cultural e competências interculturais. Promover a integração social dos alunos migrantes com seus colegas é algo essencial. Atividades extracurriculares, projetos de grupo e programas de tutoria podem facilitar a criação de vínculos e a inclusão social. O combate à discriminação faz parte de políticas contra discriminação e bullying, criando um ambiente seguro e acolhedor para todos os alunos, independentemente da sua origem.

Além de assegurar que os alunos migrantes tenham acesso aos mesmos recursos educacionais que os outros alunos, incluindo tecnologia, livros, materiais didáticos e oportunidades extracurriculares.

Por fim a avaliação justa já que estas devem

ser adaptadas para considerar o nível de proficiência linguística e as experiências anteriores dos alunos migrantes, evitando penalizações injustas. O objetivo final é proporcionar um ambiente de aprendizagem onde todos os alunos, incluindo os migrantes, possam alcançar seu pleno potencial acadêmico e pessoal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de arte para estudantes migrantes em São Paulo representa uma oportunidade única de promover a inclusão social e cultural através da educação. Abordagens pedagógicas sensíveis e inclusivas são essenciais para garantir que todos os estudantes possam se beneficiar plenamente das oportunidades de aprendizagem artística. Ao valorizar e integrar as diversas culturas e experiências dos estudantes, o ensino de arte pode contribuir significativamente para a formação de indivíduos mais criativos, empáticos e conscientes de sua própria identidade cultural e da dos outros. Sendo assim, é relevante abordar essa temática para que nas escolas "(...) todos possam adotar uma postura comprometida com uma educação antirracista e não xenofóbica e promoverem práticas pedagógicas inclusivas e que valorizem a diversidade."(Currículo Povos Migrantes, p.10)

A educação artística inclusiva em São Paulo é uma abordagem de ensino que valoriza e celebra a diversidade cultural da cidade. Ao promover práticas educativas que incluam todos os alunos, independentemente da sua origem ou capacidade, estamos a construir uma sociedade mais justa e equitativa. Investir na educação artística inclusiva é investir no futuro de uma cidade que reconhece e celebra as suas múltiplas identidades.

O ensino de arte para migrantes em São Paulo deve ser adaptado para atender às necessidades específicas desses alunos, proporcionando um ambiente inclusivo e culturalmente sensível. Aqui estão algumas ações e estratégias que podem ser implementadas facilmente na rotina escolar: (aulas bilíngues), oferecer aulas de arte em português e na língua materna dos alunos migrantes, quando possível, pois há professores bilíngues na rede e estes podem ser mais valorizados neste sentido, (Tradução de Materiais) disponibilizar materiais didáticos traduzidos para facilitar a compreensão, (Currículo Inclusivo e Multicultural), Incorporação de Culturas, para integrar elementos das culturas de origem dos alunos migrantes no currículo de arte, valorizando suas tradições e expressões artísticas, (Projetos Interculturais), desenvolver projetos que incentivem a troca cultural e a criação de obras que reflitam a diversidade presente na sala de aula,o trabalho com projetos sempre aumenta a interação e conhecimento dos educandos, (Formação de Professores), Capacitar professores para lidar com a diversidade cultural, oferecendo formação continuada em educação intercultural e metodologias inclusivas, (Estratégias de Inclusão), ensinar aos educadores técnicas para adaptar as aulas às necessidades linguísticas e culturais dos alunos migrantes, (Apoio Emocional), disponibilizar serviços de apoio psicológico para ajudar os alunos migrantes a lidar com o estresse e a adaptação a um novo ambiente, (Ambiente Acolhedor), Criar um ambiente escolar que seja seguro e acolhedor, onde os alunos se sintam valorizados e respeitados, (Envolvimento dos Pais), promover a participação das famílias dos alunos migrantes nas atividades escolares, oferecendo eventos culturais e reuniões com intérpretes. Incentivar projetos colaborativos entre alunos migrantes e não migrantes para fomentar a cooperação e o respeito mútuo. Garantir que os alunos migrantes tenham acesso aos mesmos recursos educacionais que os outros alunos, incluindo materiais de arte, tecnologia e oportunidades extracurriculares.

Os métodos de avaliação precisam ser revistos. Adaptar os métodos de avaliação para considerar as diferenças linguísticas e culturais, evitando penalizações injustas e valorizando o progresso individual. Implementar essas estratégias pode contribuir para um ensino de arte mais inclusivo e enriquecedor, ajudando os alunos migrantes a se sentirem acolhidos e valorizados, ao mesmo tempo em que promovem a diversidade cultural e a integração social em São Paulo.

REFERÊNCIAS

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

Martins, M. C. (2015). Projetos artísticos colaborativos no contexto escolar: Um estudo de caso. Revista Educação Artística, 10(2), 45-58.
Povos Migrantes. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Currículo da Cidade Povos Migrantes: Orientações Pedagógicas, São Paulo, 2021.
Imagem 1. Número de estudantes migrante por DRE/SME da cidade de SP Povos Migrantes |
Secretaria Municipal de Educação - Secretaria Municipal de Educação (prefeitura.sp.gov.br)
Imagem 2. Nacionalidade dos estudantes Migrantes da cidade de São Paulo Povos Migrantes |
Secretaria Municipal de Educação - Secretaria Municipal de Educação (prefeitura.sp.gov.br)

DISLEXIA: UM DESAFIO A SER ENFRENTADO NA ESCOLA

ANA PAULA SILVA ALMEIDA UMEDA

RESUMO
Este trabalho busca promover um conhecimento maior sobre a inclusão escolar de crianças com dislexia. Pretende-se discutir e refletir sobre o tema, através do embasamento teórico e bibliográfico dos autores analisados e argumentar sobre a dislexia na escola. Definiu-se como tema de estudo: as especificações sobre linguagem/dislexia e os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Finalizam-se as considerações com destaque no papel dos profissionais da educação em todo o seu contexto. A dislexia é um problema neurológico, genético e geralmente hereditário caracterizado pela dificuldade acentuada na leitura, escrita, soletração e ortografia. Normalmente diagnosticada durante a alfabetização, ela é responsável por altos índices de repetência e evasão escolar. Sabendo que a dislexia é um dos vários distúrbios de aprendizagem relacionado à leitura e à escrita que precisa de acompanhamento no processo de aprendizagem. A Associação Brasileira de Dislexia tem registros de que cerca de 10 a 15% da população mundial tem dificuldade na aprendizagem, e que a maior incidência desta em nossas salas de aula não se deve à má alfabetização, desatenção, condição socioeconômica ruim ou baixa inteligência, mas por estes apresentarem um quadro de dislexia, sem causa definida. No Brasil, calcula-se aproximadamente 15 milhões de pessoas têm algum tipo de necessidade especial e que, pelo menos, noventa por cento das crianças, na educação básica, sofram com algum tipo de dificuldade de aprendizagem relacionada à linguagem: dislexia, disgrafia e disortografia. Entre elas, a dislexia é a de maior incidência e merece toda atenção por parte dos educadores.

Palavras-chave: Dislexia. Escola. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Devido às inúmeras mudanças sociais, comportamentais e tecnológicas, percebese a necessidade de repensar sobre a Educação, especialmente voltada ao aluno com distúrbios de aprendizagem, o que exige uma atenção e um tratamento adequado, pois ainda vivenciamos, várias formas de exclusão social, racial, cultural, que apesar de serem condenáveis e repugnantes, continuam ocorrendo de maneira mascarada e intencional.

No tocante à realidade educacional, não é muito diferente. Embora estejamos resguardados por diferentes leis, tais como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), pela Constituição de 1988, e por vários documentos: a Declaração de Salamanca (1994), a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que entre outros, trazem contribuições imprescindíveis para o reconhecimento legitimo de que a educação é direito de todos e tendo-os assegurados e respeitados, no entanto nem sempre a teoria caminha com a prática. A partir década de 90, fez-se uma maior divulgação sobre o conceito de inclusão nas escolas consideradas regular. É muito complexo e amplo o paradigma dessa nova realidade escolar, sendo necessária uma reestruturação educacional, tanto da parte pedagógica como da funcional, exigindo um trabalho de responsabilidade e comprometimento.

Como professora esse assunto gerou uma série de questões e inquietações, principalmente com relação à dislexia: Será que realmente a escola é para todos? Será que essa escola é inclusiva e não exclusiva? Como perceber uma criança disléxica? Como ajudar uma criança disléxica? Como ajudar uma criança sem excluí-la?

Tais inquietações fizeram perceber a necessidade de informações e aprofundamento do tema, visando proporcionar um destino mais justo e doloroso a esse educando, permitindo sua participação na sociedade com igualdade e oportunidade.

Sabe-se que o aluno disléxico está inserido no contexto escolar, no entanto será que ele foi avaliado acerca de suas dificuldades e está recebendo apoio e educação de qualidade? O ensino para essa pessoa requer uma pesquisa sobre suas definições, características a fim de que, a Escola possa ensinar de fato, desempe-

nhando o seu papel de forma global, que é a formação de cidadãos conscientes e críticos, recebendo uma aprendizagem progressiva e significativa.
Esse trabalho busca promover um conhecimento e uma reflexão sobre a inclusão escolar dos alunos disléxicos, relatando a experiência de um autor com essa dificuldade, revelando a outra face da realidade. Definiu-se como tema de estudo: a educação, principalmente a inclusiva, na área de língua portuguesa e a legislação, as especificações sobre linguagem/dislexia e os sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem.
Finalizando são traçadas as considerações finais com destaque no papel dos profissionais da educação em todo o seu contexto.

DISLEXIA E A LINGUAGEM

A fim de compreender-se o conceito de dislexia, faz-se necessário retomar a palavra linguagem: "sistema de sinais empregado pelo homem para exprimir e transmitir suas ideias e pensamentos..." (Dicionário Brasileiro Globo)
Ao longo da história o sistema de sinais passou por grandes evoluções de acordo com a necessidade dos homens; a partir disso percebe-se que a linguagem tem papel dominante na vida dos seres humanos, enquanto fonte de comunicação e convívio social.
Destacando-se a linguagem oral e escrita, a oralidade é adquirida por imitação espontânea e em círculo mais restrito, utilizando aspectos morfológicos, fonoaudiólogos, enquanto a escrita é adquirida num contexto mais formal, na escolarização.
E é nesse contexto que se inicia as problemáticas na aprendizagem, em que cada aluno traz consigo a sua própria história, pois como cita Ellis (1995, p.15) "As coisas podem estar mudando um pouco, com o desenvolvimento de outras tecnologias para o registro do som e da visão, mas a alfabetização ainda abre as portas para uma vasta gama de experiências sociais e culturais proibidas a uma pessoa analfabeta."
Partindo desse pressuposto, apresenta-se o distúrbio de aprendizagem denominado Dislexia.

Características dos alunos disléxicos

Nem sempre alunos que apresentam dificuldades na leitura na escola, são disléxicos. A dislexia descrita anteriormente aponta fatores multicausais em sua composição, afinal essas pessoas são diferentes umas das outras e com diferentes graus de aprendizagem
Algumas dificuldades que podem acompanhar os escolares, mas não enquadradas nos sintomas de dislexia serão brevemente descritas:

1. Incapacidade geral para aprender; provém de várias causas, podendo ser o resultado de um baixo quociente intelectual, prejudicando sua aprendizagem na leitura e nos demais conteúdo. A dificuldade para ler é em consequência de natureza secundária.
2. Imaturidade no início da alfabetização; a instrução formal deve ser iniciada quando a criança possui idade adequada, (cronológica e biológica), caso contrário, a alfabetização não será um processo natural e tampouco apreciado.
3. Alterações no estado sensorial e físico: uma série de fatores pode interferir na capacidade para aprender: deficiências vitamínicas, problemas nutricionais, problemas cardíacos, alérgicos entre outros. A doença é um fator mais contribuinte do que causal, pois afasta o aluno da escola e reduz sua capacidade de esforço constante, alterando o curso natural da leitura/escrita.
4. Problemas emocionais: reduzem a eficiência da aprendizagem impossibilitando o indivíduo de se desenvolver e crescer.
5. Carência cultural: à pessoa sem contato com livros, TV, viagens entre outros, a linguagem não é tão significativa, pois não está presente em seu meio de maneira enfatizada.
6. Métodos de aprendizagem: instrução inadequada; eis alguns pontos:

- Destaque demasiado em algum aspecto do processo;
- Método monótono e ausência de leitura relacionada ao universo do aluno;
- Rigidez e inflexibilidade na aplicação da estratégia;
- Falta de entendimento numa habilidade, dificultando as etapas subsequentes.

Entende-se que todas as dificuldades citadas podem interferir na aprendizagem da criança, no ambiente, no entanto nenhuma delas deve incluir-se entre as causas da dislexia.
Desconsiderando os problemas de apren-

dizagem de leitura e escrita decorrentes dos fatores citados anteriormente, faz-se necessário apontar as características dos alunos disléxicos.
Em linhas gerais, Condemarim e Blomquist (1986, p.22) relatam que a característica marcante do disléxico é a acumulação e persistência de seus erros ao ler e escrever.
Embora alguns disléxicos aproximem-se dos tipos descritos com maior ênfase em algum ponto, a maioria apresenta traços de ambos, sendo apontada por alguns autores como dislexia mista.
Considerando-se que a dislexia não apresenta um indicador isolado, diz-se que o diagnóstico deve ser multidisciplinar, em que diferentes profissionais da saúde: psicólogos, fonoaudiólogos, oftalmologistas, neurologistas atuem em sua área especifica e deem os seus pareceres em conjunto com a Educação, tendo como sujeito fundamental, o professor, que com sua sensibilidade e experiência, desconfie de que algum fator pode estar interferindo no processo da aprendizagem do seu aluno. Ele não precisa diagnosticar, mas sim, suspeitar.

A criança e a dislexia
Buscar conceitos e definições sobre a dislexia é necessário, porém não é suficiente para compreender a amplitude do desafio. É preciso ter um novo olhar para o aluno disléxico, observar seu comportamento, atitudes e sentimentos.
Toda a vida escolar é lembrada pelas primeiras experiências que as crianças vivem em relação à aquisição de conhecimentos e habilidades acadêmicas. Se tais experiências são frustrantes, a dedicação e o empenho espontâneo nessas áreas são automaticamente prejudicados e acabam por produzir problemas na esfera afetiva e na personalidade, afinal a vida escolar está diretamente ligada com o desenvolvimento emocional do aluno.
É na escola que a dislexia surge de fato, local onde a leitura e a escrita são extremamente valorizadas e continuamente utilizadas.
Nota-se que muitos alunos disléxicos não conseguem sobreviver a essa "máquina de aprendizagem", a não ser com muita coragem e destreza, superando as barreiras que se manifestam em cobranças e até humilhações no decorrer de sua vida escolar. Sendo a leitura o elo que une um conhecimento ao outro, alunos com dificuldades sérias na leitura teriam sua aprendizagem como um todo comprometido, a propósito, uma das causas determinantes do fracasso escolar, e consequentemente, resulta no fracasso em sua personalidade.
Apresenta-se triste, deprimido, agressivo, angustiado, o que torna sua vida escolar e familiar desgastante; "O comportamento agressivo é normalmente uma "capa" para a baixa estima. Uma criança ao sentir que falhou pode descarregar sua raiva nos outros." Selikowitz (2001, p.107)
Destaca-se, portanto a necessidade de trabalhar a autoestima, resgatando a confiança, valorizando outras habilidades, destacando seus acertos e não os subestimando, afinal a criança não tem uma impossibilidade total para aprender, mas sim uma dificuldade.
Condemarim e Blomquist (1986) destacam que quando a criança começa a ler aumenta o seu vocabulário, enquanto o leitor deficiente não, portanto aparece progressivamente menos inteligente do que é. A leitura promove integração, ideais, ideias e atitudes, por isso quem não lê, têm um mundo de ação limitado nas atividades culturais, profissionais entre outros.
É imprescindível a adoção de um procedimento voltado para o diagnóstico da dislexia, a fim de buscar alternativas de atendimento segundo suas particularidades e com apoio e segurança.

A escola e a dislexia
Não existe uma receita, uma cartilha definitiva para trabalhar com alunos disléxicos. Existem, sim, estudos, pesquisas e dicas que auxiliam em muito a vida do aluno e dos que estão envolvidos com a situação. É imprescindível um diagnóstico precoce, para tornar as medidas que se fazem necessárias, pois "As crianças disléxicas aprendem de maneira diferente, mas podem acompanhar o ensino convencional se tiverem o apoio necessário para contornar suas dificuldades especificas." Ianhez e Nico
(2002, p.77)
Esse diagnóstico favorecera os canais de comunicação com os profissionais envolvidos (fonoaudiólogos, psicólogos, professores, coordenadores entre outros), com troca de

informações experiências e essa parceria e com as devidas orientações resultará em benefícios aos alunos.
Sabe-se que não é uma tarefa simples e que exigirá um comprometimento muito sério entre a criança, a escola e os pais. Em relação à escola e ao professor mais especificamente que manterá esse contato direto e diário é pertinente ressaltar que: "Não é necessário que os professores sejam especialistas em problemas de aprendizagem, mas é indispensável que todos os professores entendam as necessidades dos alunos disléxicos dentro e fora da sala de aula." Ianhez e Nico (2002, p.75)
Paralelamente a esse trabalho se fazem necessárias adaptações curriculares, possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades dos alunos, de forma dinâmica, alterável, flexível. Essa diversidade presente na escola é bem ampla e contundente, no entanto "Essas condições exigem a atenção da comunidade escolar para viabilizar a todos os alunos indiscriminadamente, o acesso à aprendizagem, ao conhecimento e ao conjunto de experiências curriculares disponibilizadas ao ambiente educacional, a despeito de necessidades diferenciadas que podem apresentar."
Parâmetros Curriculares Nacionais (1999, p.13)
O professor deverá adotar alguns procedimentos, afinal o aluno precisa de estímulos concretos, através de uma linguagem estruturada com o uso dos canais sensoriais: audição, visão, tato, memória; favorecendo o trabalho na leitura e na escrita.
Exemplos de atitudes a serem tomadas:

- Trate o aluno com naturalidade;
- Use uma linguagem clara, direta e objetiva;
- Estimule-o e incentive-o;
- Fale com franqueza, sem menosprezá-lo;
- Diversifique os materiais de apoio;
- Leia as atividades em voz alta;
- Trate um assunto de cada vez;
- Avalie-o dentro do seu ritmo, sem comparações e de maneira variada: oral, com ilustração, com mídias diversas, materiais visuais, avaliações com consulta e que mais for preciso.

Para isso, é necessária uma reestruturação geral na Escola, com investimentos profissionais e cuidados especializados
Além disso, é de suma importância um vínculo emocional entre o professor e o aluno, dotado de atitudes afetivas, porém firmes. É a ação didática do professor e a sua postura que farão a diferença "... porque não basta ser um professor bom, deve ser ao mesmo tempo, um bom professor." Ajuriaguerra (1984, p.55)
É nessa linha que o trabalho deve ser permeado. O professor é o fio condutor, levando aos alunos rotas de acesso que poderão amenizar ou sanar suas dificuldades, possibilitando o desenvolvimento de outras habilidades e inteligências.

A família e a dislexia
No momento que a família percebe ou recebe o diagnóstico de que seu filho é disléxico, carrega consigo sentimento de culpa, mágoa e responsabilidade pela dificuldade, afinal todos os pais querem o melhor, em todos os sentidos. E quando se trata de uma criança em idade escolar, a aprendizagem se torna um dos principais aspectos, pois: "Ser analfabeto é estar em uma profunda desvantagem no mundo moderno." Ellis (1995, p.85); partindo desse argumento, ajuda dos pais é fundamental na superação diária de suas dificuldades.
É necessário um esclarecimento dos pais, mantendo uma comunicação constante com a escola (especialmente com o professor), sendo que em casa os pais seriam os professores, em um ambiente tranquilo e familiar, esses momentos devem ser agradáveis e acolhedores e não uma mera obrigação. As atividades devem ser diversificadas, com condutas de apoio e incentivo, em busca de alternativas, por isso, os pais devem lembrar que demonstração de carinho e afeto é tão importante quanto à ajuda profissional e suas teorias.
As reações emocionais dos pais revelam um fator que interfere no tratamento, para isso é preciso estar atento, para que não aumente as dificuldades da criança. Cabe a família criar uma comunicação de transparência, amizade e encorajamento, onde as crianças devem estar cientes de suas dificuldades, a fim de trabalhá-las para contribuir com uma melhor qualidade de vida.
Os pais representam o porto seguro para seus filhos; paciência, dedicação, boa vontade

e muita informação contribuirão e muito para o bom desenvolvimento cognitivo e psicológico da criança. A informação é fator determinante para uma melhor compreensão da criança e entendimento de suas atitudes, sentimentos. Mostrar ao aluno/filho que muitas pessoas que tiveram dificuldades na escola, hoje são indivíduos realizados, felizes e superaram as barreiras impostas pela sociedade, afinal como já citou
Selikowitz (2001, p.40) "... indivíduos diferentes têm talentos de forma diferente.", e isso que a sociedade como um todo deve perceber e adequar a suas fragilidades.

Concepções da dislexia
Entende por dislexia do desenvolvimento ou evolutiva, um distúrbio do processo de aprendizagem, já que a deficiência ocorre na dificuldade do indivíduo durante a aquisição da leitura e da expressão escrita. O termo deve ser empregado para aqueles que apresentam uma ineficiência incomum e específica nas habilidades da leitura e escrita, ao longo de seu processo de educação formal, apesar de possuírem potencialidade igual ou superior à média, acuidade auditiva e visual normais, ausência de problemas afetivo-emocionais primários, e de terem sido favorecidos com instrução acadêmica adequada.
Embora o corpo teórico nos remeta à afirmação da origem neurológica dos distúrbios cognitivos, em nossa prática clínica os critérios para o diagnóstico e elaboração de um plano de trabalho são mais abrangentes e respeitam além do quadro sintomático, os aspectos psicológicos, familiares e sociais de cada indivíduo. Sara Paín (considera "o problema de aprendizagem como um sintoma e que este se configura num estado particular de um sistema que para equilibrar-se precisou adotar este tipo de comportamento").
Sabemos que toda criança inicia seu processo de escolaridade desejando aprender, desejando ir bem à escola, como seus demais colegas, irmãos e primos. Ela gostaria que seus talentos fossem vistos e admirados; ninguém conscientemente, se regozija por vivenciar fracassos e frustrações ao longo de sua vida acadêmica, nenhum jovem fica feliz ao levar seu boletim com resultados insatisfatórios para seus pais.
A intervenção didática pedagógica tem para o disléxico, um caráter de urgência e pode capacitá-lo a ser "senhor de seu destino", integrando-o dentro da sala de aula como alguém responsável e competente, assim como reintegrá-lo em suas relações familiares e sociais.
A reabilitação da leitura dará ao disléxico, condições de adquirir a educação formal, já que em nossa sociedade representam - a leitura e escrita, habilidades básicas, a "chave-mestra" para o conhecimento de si mesmo e do mundo que o cerca.
Sabemos ainda, que o indivíduo quando passa a ter autonomia e independência, começa a obter realizações concretas e estará fortalecendo a autoestima, o que lhe afiança ir reabilitando os demais recursos cognitivos.
Buscar sobretudo técnicas e estratégias de trabalho e de conduta que façam mais sentido para ele; objetiva em suas sessões conhecer, entender e esclarecer o mecanismo manifesto junto dele, seja através de jogos, de vivências e de discussões de temas pertinentes, buscando e permitindo o conhecimento.
Entende-se que pelo fato de serem vivenciadas novas relações interpessoais com o processo de aprendizagem, novos espaços serão criados, permitindo o surgimento de vínculos sadios, estruturados e prazerosos - diferentes dos vividos até então.
Tecnicamente a abordagem de trabalho associa o estímulo e desenvolvimento de suas inclinações naturais, com o resgate das deficiências instrumentais, através de métodos multissensoriais, que partem da linguagem oral à estruturação do pensamento, da leitura espontânea à discussão temática, da elaboração crítica e gerativa das ideias à expressão escrita. Desta forma um sentido efetivo do aprender e do processo de aprendizado começa a ser incorporado.
Mas, voltamos a insistir que o olhar psicopedagógico não deve refletir uma visão reducionista que rotularia o disléxico como um déficit em si mesmo, pois desta forma estaria alimentando sua condição de sujeito identificado de sua família ou mesmo de sua classe.
Para tanto, a compreensão do sistema funcional, da dinâmica desta família, se faz necessário para que se possa orientá-la eficientemente. A ação deve se estender à instituição escola, alertando e sensibilizando seus edu-

cadores de que o disléxico pode e merece aprender, tal qual outro aluno qualquer, que ele apenas precisa de técnicas e estratégias que o auxiliem nessa jornada. Que o educador possa valorizar não seus erros, mas seus acertos.

CONCLUSÃO

A partir dessa pesquisa bibliográfica que tem como tema a dislexia, percebe-se o quanto é complexa e ampla essa questão, pois a Escola está numa crise de paradigma, sendo pertinente toda uma reestruturação, um novo conceito de educação, esse processo é uma caminhada de ida e volta de erros e acertos, porém requer uma atitude e veio para abalar toda estrutura vigente.

Se forem constituídos todo um suporte e condições favoráveis, é possível atender a diversidade, a complexidade e a variedade; caso contrário, a tendência é além de não contribuir em algo positivo, é também prejudicar o educando. Infelizmente existe uma grande distância entre a teoria e a prática, por isso é preciso um grande preparo, tanto em adquirir conhecimento, como doar-se ao outro.

A escola muitas vezes, é o único espaço para o aprendizado num ambiente sadio, sendo assim, aumenta a responsabilidade e o compromisso. Se a instituição, como uma equipe, reconhecer as diferenças culturais e afetivas no desenvolvimento de personalidades livres, critica e autônomas contribuirá, sem dúvida, para uma educação de qualidade e de uso social. O desafio é grande e as possibilidades também; estamos em constante evolução, portanto ainda temos mais a aprender do que a ensinar.

No caso específico da dislexia, através desse trabalho, pode-se constatar que somente o embasamento teórico não é o suficiente e que além dele, é imprescindível que o educador enxergue a essência da pessoa humana. O aluno disléxico, como qualquer outro, precisa de amor e orientação, descobrir suas habilidades, ter acesso a métodos de ensino apropriados, oportunidade de conhecimento cultural, estimulo, motivação, respeito ao seu tempo/limitações, apoio dos familiares, sentir-se desafiada e instigada, eliminar o estigma e elevar a autoestima.

A rotina escolar é árdua e envolve muitas pessoas e situações. Ela é constituída por seres humanos, providos de saberes, humores, gostos e expectativas distintas. Se ao menos fossem reconhecidas as diferenças individuais e percebida que elas permitem a pluralidade e o complemento um do outro, seria o ideal para um avanço significativo na questão educacional.

É inconcebível que ainda hoje, as diferenças não sejam respeitadas como deveriam, no entanto, só através da sensibilização e da conscientização é que será possível visualizar uma sociedade mais justa e fraterna, onde cada cidadão seria valorizado e aceito pelo ser e diferentes saberes, e não apenas, pelo saber erudito.

REFERÊNCIAS

AJURIAGUERRA, de J. e outros. A dislexia em questão: dificuldades e fracassos na aprendizagem da língua escrita. Tradução de Iria Maria de castro Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

BAUER, J. J. Dislexia: ultrapassando as barreiras do preconceito. Tradução de Maria Ângela Nogueira Nico. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

CONDEMARIM M.I; BLOMQUIST M. Dislexia: Manual de Leitura Corretiva. Tradução de Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

ELLIS, A W. Leitura, escrita e dislexia: uma análise cognitiva. Tradução Dayse Batista – 2ª Ed. – Porto Alegre: artes Médicas, 1995.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE – ECA Lei 8069 – 13 de julho de 1990.

IANHEZ, M. E.; NICO, M. Â. Nem sempre é o que parece: como enfrentar a dislexia e os fracassos escolares. São Paulo: Alegro, 2002.

LEI DE DIRETRIZES E BASSES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. Secretaria da Educação, Brasília: Lei nº 9394, 1996.

PARAMETROS CURRICULARES NACIONAIS: Adaptações Curriculares. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. – Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999. 62 p.

SELIKOWITZ, M. Dislexia e outras dificuldades de aprendizagem. Tradução Alexandre S. Filho. Rio de Janeiro: Revinter, 2001.

O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO: O PAPEL DA ESCOLA FRENTE ÀS DESIGUALDADES SOCIAIS

ANDRÉ LUIS RAMALHO FRANCISCO

RESUMO
Este artigo busca refletir sobre a função social da escola no processo de construção do conhecimento. Tem por objetivo fazer uma leitura crítica de três autores inseridos nesse debate, através do diálogo de suas proposições teóricas e suas conceituações sobre como ocorre a apropriação dos mecanismos mentais resultante da ação do sujeito e qual o papel do ensino nesse processo de aprendizagem. Analisaremos a construção do sujeito social e a relação imanente entre objetividade e subjetividade, além da mudança sobre o modo de se exercer a soberania a partir da Modernidade. Ao discutir as desigualdades sociais de partida, frente ao discurso de competitividade e meritocracia vigente, esperamos colaborar com a reflexão sobre o papel social da escola nesse cenário, suas possibilidades e seus limites.

PALAVRAS-CHAVE: Mecanismos mentais; Construção do sujeito; Processo educacional; Socialização; Governamentalidade.

INTRODUÇÃO

Para pensarmos a relação estabelecida entre a ação e os mecanismos mentais resultantes dela, entendemos ser importante estabelecer um diálogo (possível) entre diferentes autores. A ação humana ao transformar o objeto transforma a si mesmo e no processo se constitui enquanto sujeito. A construção desse sujeito estabelece uma relação inextricável entre objetividade e subjetividade. Se faz necessário compreender o papel do ensino nesse processo de aprendizagem resultante da ação do sujeito.

Escolhemos como fonte de pesquisa, prioritariamente, três autores: Alfredo Veiga-Neto, Ángel I. Pérez Gómez e Fernando Becker. Entendemos que tal escolha se justifica pelo fato de dois deles serem renomados pensadores do tema - presentes na bibliografia de diversos cursos de Pedagogia - e o terceiro autor acrescentar importantes elementos para o aprofundamento da discussão.

Pretendemos discutir o papel da aprendizagem nas conquistas resultantes do desenvolvimento da capacidade cognitiva humana. Como essa construção do conhecimento do sujeito social se insere dentro do movimento da história. Refletir sobre a passagem do poder pastoral para o autogoverno e da soberania sobre o território para a soberania sobre a população, ambas constituídas com a Modernidade. Também será abordado o estabelecimento do sistema educacional e a governamentalidade enquanto função social da escola.

Há a necessidade do desvelamento das desigualdades sociais face a um discurso de igualdade de oportunidades sob a ideologia da competitividade e meritocracia. Analisaremos as diferenças de partida enquanto oportunidade de mitigação das desigualdades sociais e a escola como possibilidade de resistência e resiliência ante ao neoliberalismo vigente.

Os temas abordados são muito ricos e, seguramente, permitiriam reflexões independentes e mais aprofundadas. Nossa escolha por esse modelo de apresentação deve-se ao fato desse artigo representar uma primeira reflexão para uma proposta de investigação. Tal opção nos oferece limites e possibilidades, com as quais tentaremos operar.

A AÇÃO E OS MECANISMOS MENTAIS

A sociedade se modifica ao longo dos anos pela maneira como os indivíduos se relacionam com o meio físico e com o meio social. Essa é uma relação dialética, pois a humanidade tanto afeta quanto é afetada pelo meio físico, do mesmo modo, ao compor o meio social ela age individualmente sobre ele, mas também é resultado da ação do meio social sobre si.

Segundo Becker (2012), essa ação tem uma intencionalidade e demanda um aprendizado. Após agir para conseguir algo, nos apropriamos dos mecanismos mentais desenvolvidos nessa ação. O ensino pode colaborar para que esse processo se realize, mas não pode ser visto como fonte da aprendizagem, pois essa é resultado da ação do próprio sujeito, ao praticar determinada ação.

Para Piaget (1975), a função do professor é facilitar a invenção do aluno, para isso deve criar situações experimentais. Na mesma linha, Paulo Freire defendia que o processo de libertação do sujeito é construído por ele mesmo e não ensinado por alguém. Heidegger acrescenta que o fato fundamental é que o ser humano aprende, sendo assim, pode-se ou não ensinar, mas jamais poderá deixar de aprender. Cabe ao ensino, aliar-se ou se opor à aprendizagem. O professor deve orientar o processo no qual o aluno aprende "o aprender" ou, em outras palavras, "aprende a aprender".

Seguindo essa linha de raciocínio, o principal critério de diferenciação competitiva do ser humano é ser o único animal capaz de se apropriar tanto das ações que praticou quanto dos mecanismos mentais desenvolvidos nessas ações. Nossa capacidade ilimitada de aprender e de se desenvolver se assenta sobre essa premissa. A ação humana transforma o objeto e, no processo, transforma a si mesmo.

Para Becker (2012), o sujeito ao constituir o objeto constitui-se e, ao constituir-se, se revela. O objeto desafia o sujeito a constituir-se, mas não o interroga, o objeto é interrogado pelo sujeito. A intencionalidade da ação de um indivíduo na busca por determinado resultado, faz parte do mundo do sujeito. Esse indivíduo, um sujeito historicamente situado, quando, na tentativa de apropriar-se dos mecanismos de sua ação, dobra-se sobre si, vê essa ação passar para o mundo do objeto, uma vez que torna-se o foco da tematização do sujeito. Quando o sujeito tematiza a si próprio, constitui uma polarização, segundo a qual a relação sujeito-objeto é transformada em uma relação sujeito-sujeito. Para o autor,

> Chamamos de "sujeito" a essa capacidade humana de fazer-se plenitude de sentido e, em seguida, esvaziar-se ao ponto da quase absoluta negatividade. Reciprocamente, o sentido de "objeto" oscila da quase pura negatividade para um mundo de quase total positividade. (BECKER, 2012, p.46) [grifo do autor]

Desse modo, o sujeito não existe desde sempre, ele é resultado de sua própria construção. Tanto a subjetividade quanto a objetividade são resultado dessa mesma construção do sujeito que, constitui-se, constituindo o mundo. Portanto, o mundo é sempre um mundo de sujeitos, que dispõe de certa autonomia, mas o mundo, em nenhum momento, suprime o sujeito. O autor acrescenta,

> O sujeito cognitivo não existe puro, isolado do sujeito psicológico, do indivíduo. Ao contrário, o sujeito psicológico é a condição de possibilidade do sujeito cognitivo, assim como o sujeito biológico é a condição de possibilidade do sujeito psicológico. O sujeito cognitivo aprende, compreende, toma consciência, raciocina, implica. O sujeito psicológico sente, percebe, emociona-se, vibra, alegra-se, entristece-se, indigna-se, deprime-se, revolta-se, ama, odeia. (BECKER, 2012, p.50)

Não há três sujeitos diferentes, mas um sujeito constituído por três instâncias diferentes: a biológica, a psicológica e a cognitiva. Essa diferenciação serve a título de explicação. Esse sujeito constituído pela própria ação é o sujeito epistêmico ou do conhecimento. Na busca por satisfazer suas necessidades e desejos, o sujeito age e transforma o meio, mas essa tentativa de assimilação enfrenta resistências do meio.

Entendemos que objetividade e subjetividade não são duas esferas diferentes, mas duas faces constitutivas do mesmo processo. De acordo com Piaget (1978, p. 330), "A inteligência organiza o mundo organizando-se a si própria". A capacidade cognitiva se define na experiência, na história de interações de cada indivíduo, pois não está determinada, de antemão, nem no meio nem no sujeito. A capacidade operatória qualificada a partir das estruturas cognitivas, não é dada pelo genoma ou pela aprendizagem simplesmente, ela é construída gradativamente.

O CAMINHO PARA O DESENVOLVIMENTO DO CONHECIMENTO

O professor tem como matéria-prima para seu trabalho o conhecimento. No entanto, não basta que o professor consiga que o aluno realize determinada tarefa, isto é, adquira um "conhecimento prático". Para que esse conhecimento prático se torne um "conhecimento entendido", é preciso que ele se constitua como conhecimento enquanto capacidade ou estrutura, isto é, o aluno adquira a capacidade de operar. Desse modo, a aprendizagem se constitui a partir das conquistas do desenvol-

vimento. A cada etapa, o aluno tem sua capacidade cognitiva transformada para melhor e, com isso, está apto a aprender mais e em um nível mais complexo.

Cabe destacar que a simples prática não permite alcançar mudanças, pois a teoria, ao se apropriar da prática, torna a mudança possível, a redimensiona. Embora a prática alimenta e viabiliza a teoria, ela não é capaz de transformar a si mesma. Entendemos que a prática é uma condição necessária para a teoria, mas não é sua condição suficiente.

Para que o processo de aprendizagem não se torne ineficaz ou atue como uma obstrução para o processo de desenvolvimento que o fundamenta, o professor precisa ter clareza de como o conhecimento se constitui. Caso contrário, seria um profissional alienado e, por conseguinte, teria como resultado final do seu trabalho um aluno alienado.

Há, ainda, na escola a visão do professor como um treinador, sem consciência do seu trabalho e dos prejuízos que pode causar aos alunos. Adota-se metodologias de ensino focadas em treinamentos cujo sentido é o domínio de algoritmos ou "gramatiquices". Demanda-se dos alunos a disciplina escolar, assim como a resolução de problemas que lhes são estranhos e/ou executar tarefas que não veem significado (BECKER, 2012).

Segundo Becker, independente do caminho percorrido - via experiências individuais todos podem chegar ao conhecimento universal e necessário para se tornar o sujeito do conhecimento, mas, ao mesmo tempo, não há garantias deste resultado, é preciso agir. No entanto, salvo prejuízos orgânicos irreversíveis ou psíquicos, todo ser humano pode avançar na construção de seus instrumentos cognitivos, pois se baseiam,

> [...] nas condições objetivas que possibilitam ou inviabilizam, em grau maior ou menor, as trocas do indivíduo com o meio. Portanto, uma criança que vive durante anos um quadro de desnutrição, e de miséria que configura este quadro, não constrói suas estruturas mentais no ritmo da criança bem-alimentada e rodeada de objetos variados e de variadas solicitações culturais. É vítima de um déficit, pois; não, porém de um déficit irreversível. Assim que forem superadas as condições objetivas responsáveis pela produção desse déficit, a criança poderá reassumir seu processo de abstração reflexionante, de onde havia parado, retomando o processo de construção de seus instrumentos cognitivos. (BECKER, 2012, p.100)

Retomando a discussão sobre sujeito e objeto, aprendemos com Hegel e Marx que o princípio da transformação é imanente ao próprio ser, através do movimento expressado pela dialética, seja a dialética do pensamento ou a dialética da realidade objetiva. Ao refletir sobre isso para construir a chamada epistemologia genética, Piaget apontou que, a despeito da síntese de milhares de anos de civilização, o meio social não é capaz de "ensinar" a um recém-nascido um conhecimento objetivo, ainda que seja o mais elementar, pois o sujeito humano é um devir, isto é, um projeto a ser construído, assim como o objeto. Não há um a priori em relação ao sujeito ou ao objeto, sua constituição ocorre na interação.

Nesse sentido, o processo educacional que não resulta na transformação está negando sua razão de ser. Ao conhecer o objeto, o sujeito transforma-o e, nesse processo, transforma a si mesmo. Admitindo que o conhecimento não é uma herança genética e nem é dado somente pelo meio social, teremos que o conhecimento do sujeito se constrói a partir da interação com o meio, seja físico ou social. À essa ideia Piaget chamou de"conhecimento--construção".

Refletindo sobre isso, Becker acrescentou,

> Construtivismo significa isto: a ideia de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado – é sempre um leque de possibilidades que podem ou não ser realizadas. É constituído pela interação entre indivíduo e o meio físico e social, o simbolismo humano e o mundo das relações sociais; e se constitui por força de sua ação, e não por qualquer dotação prévia, na bagagem hereditária ou no meio, de tal modo que podemos afirmar que antes da ação não há psiquismo nem consciência e, muito menos, pensamento. (BECKER, 2012, p.113) [grifo do autor]

Para o autor (2012), construtivismo não deve ser visto como uma prática ou mesmo um método, tão pouco uma técnica de ensino ou uma forma de aprendizagem, do mesmo modo não é um projeto escolar. Trata-se de

uma teoria que permite (re)interpretar todas essas dimensões, inserindo-as dentro do movimento da história. A educação deve pensar o processo de construção do conhecimento na condição de complementaridade entre alunos e professores de um lado e o conhecimento construído e os problemas sociais atuais de outro. O conhecimento não é resultado das experiências sensoriais, mas da ação. O autor acrescenta, o conhecimento não é dado nem nos objetos ou meio físico (empirismo) nem na bagagem hereditária (apriorismo). O conhecimento resulta de construções. O sujeito age espontaneamente – isto é, independentemente do ensino, mas, não independentemente dos estímulos sociais –,com os esquemas ou estruturas que já construiu, sobre o meio físico ou social. Retira (abstração) desse meio o que é do seu interesse. Em seguida, reconstroi (reflexão) o que já tem, por força dos elementos novos que acaba de abstrair. Temos, então, a síntese dinâmica da ação e da abstração, do conseguir e do compreender, da prática e da teoria. Dessas sínteses é que emerge o elemento novo; sínteses que o apriorismo e o empirismo são incapazes de processar, porque só valorizam um dos pólos da relação. Na visão construtivista, de base interacionista, sujeito e meio têm toda a importância que se pode imaginar, mas essa importância é radicalmente relativa. (BECKER, 2012, p.116)

O sistema educacional em geral e a escola em particular deve conter o movimento próprio do processo de construção do conhecimento, com a sala de aula inserida na história e no espaço social. Não se trata da negação do antigo, mas da necessidade de superá-lo, o compromisso de construir algo novo. O processo de desenvolvimento do conhecimento humano tem como uma de suas categorias fundamentais a novidade. Ela somente não ocorre quando há um movimento no sentido contrário.

SOCIALIZAÇÃO E GOVERNAMENTALIDADE NA ESCOLA

Podemos entender o processo de educação como um processo de socialização, isto é, o processo através do qual ocorre a aquisição, pelas novas gerações, das conquistas sociais consolidadas. Nesse sentido, a função da escola seria assegurar a reprodução social e cultural, vista enquanto condição necessária para a sobrevivência dessa mesma sociedade. Aprendemos com Foucault, que a escola moderna - desdobramento da sociedade industrial constituída após a Revolução Industrial - tornou-se uma maquinaria cujo sentido é a fabricação tanto do sujeito moderno quanto da própria "Modernidade". Desse modo, as práticas escolares desenvolvem e aplicam tecnologias disciplinares e, com isso, houve a (re) produção de uma rede emaranhada de novos saberes, assim como de novas economias do poder.

Ao analisar o poder a partir das próprias práticas, Foucault (1989) constatou uma crise do poder pastoral iniciado no século XV cujo resultado foi a busca por novas maneiras de governar os outros e de se autogovernar. A ênfase da soberania sobre o território deslocou-se para a ênfase da soberania sobre a população. O Estado, antes governado pela vontade do soberano, passa a ser regido por novos princípios, isto é, a prerrogativa é conhecer as necessidades para o desenvolvimento e segurança do Estado. O Estado antes do governante.

Diante dessa situação, e ao examinar as transformações históricas e escolares, Veiga-Neto aponta que,

> [...] o declarado projeto iluminista de escolarização única/igualitária, universal e obrigatória, está se revelando uma impossibilidade histórica na medida em que ele se insere na lógica da própria Modernidade, uma lógica ambígua que está implicada, per se, tanto com a domesticação da diferença quanto com o diferencialismo e a desigualdade e, por consequência, com a exclusão. (VEIGA-NETO, 2000, p. 2) [grifo do autor]

Para o autor (2000), não se trata de lamentar ou prescrever encaminhamentos para se alcançar um cenário ideal, mas buscar compreender o papel da educação nas mudanças do mundo atual. Enquanto a disciplina pastoral colocava dentro de cada indivíduo o olhar do soberano, com a Modernidade a disciplinaridade desloca-se do âmbito religioso para o âmbito civil, assim como do âmbito do indivíduo para o âmbito da população.

Segundo Gómez (1998), vários pensadores apontaram que o principal papel da educação,

em termos de socialização dos alunos na escola, é prepará-los para serem incorporados no mundo do trabalho. O autor acrescenta,

> [...] preparar os alunos/as para sua incorporação não-conflitante no mundo do trabalho, especialmente em sociedades pós-industriais, nas quais emergem diferentes postos de trabalho autônomos ou assalariados e nas quais o desenvolvimento econômico requer mudanças aceleradas nas características do mercado de trabalho.
> [...]
> A segunda função do processo de socialização na escola é a formação do cidadão/ã para sua intervenção na vida pública. A escola deve prepará-los para que se incorporem à vida adulta e pública, de modo que se possa manter a dinâmica e o equilíbrio nas instituições, bem como as normas de convivência que compõem o tecido social da comunidade humana. (PÉREZ-GÓMEZ, 1998, p. 15)
> [grifo do autor]

Para o autor (1998), a sociedade torna-se mais ampla do que o Estado. Enquanto na esfera política todos têm os mesmos direitos, na esfera econômica os direitos de propriedade se sobrepõem aos direitos da pessoa. A ênfase passa a ser na promoção da autonomia individual, deve-se ter liberdade total de concorrência entre os indivíduos para que alcancem o máximo de suas possibilidades. As desigualdades de resultado, a constituição de relações sociais hierárquicas etc., são aceitas como características naturais e inevitáveis diante das diferenças individuais que resultam em diferentes capacidades e esforços.

Nesse processo de socialização como reprodução na escola, aceita-se a arbitrariedade presente nessa formação social contingente e histórica. A escola passa a legitimar a ordem existente, além de se converter em válvula de escape das contradições e desajustes sociais existentes. No entanto, esse processo de socialização é complexo e sutil, marcado por profundas contradições, além de lidar com inevitáveis resistências, sejam individuais ou em grupos. Ao tentar equacionar as demandas do mundo do trabalho, a socialização escolar apresenta dificuldades em lidar com as demandas de outras esferas da vida social: política, consumo etc.

A escolarização das massas resultou de um processo composto por várias combinações em diferentes arranjos, de práticas físicas e morais, discursivas e não-discursivas que contemplaram diversos elementos de diferentes naturezas como: a arquitetura, os cuidados com o corpo, sistemas de vigilância, avaliações sistemáticas etc. Veiga-Neto (2000, p. 7), defende que "a escola faz o nexo entre tecnologias de poder e tecnologias do eu", além de não haver uma oposição entre a escola moderna e os ideais iluministas, pois esses ideais não são anteriores à escola ou independentes dela. A escola não foi pensada para resolver tais questões, há uma articulação produtiva entre a escola e a modernidade, não há contradição sob esse aspecto, mas o desejo e a vontade de mudanças é premente para muitos.

Para Pérez-Gómez, a questão posta é,

> Aceitar a contradição entre aparências formais e realidades factuais faz parte do próprio processo de socialização na vida escolar, na qual, sob a ideologia da igualdade de oportunidades numa escola comum para todos, se desenvolve lenta mas decisivamente o processo de classificação, de exclusão das minorias e do posicionamento diferenciado para o mundo do trabalho e da participação social. A função compensatória da escola em relação às diferenças sociais de origem dilui-se no terreno das declarações de princípio.
> [...]
> As diferenças de origem consagram-se como diferenças de saída, a origem social transforma-se em responsabilidade individual. (PÉREZ-GÓMEZ, 1998, p. 21)

O viver na escola, ao abrigo de um discurso de igualdade de oportunidades baseado na ideologia da competitividade e meritocracia - torna-se uma forma extremamente eficaz de socializar as novas gerações na desigualdade. Ao apoiar-se no conhecimento público, a escola transcende a função de simples reprodutora do processo de socialização. Tal situação impõe aos profissionais da escola o desvelamento do caráter reprodutor das influências a que todos os indivíduos da comunidade escolar estão submetidos a partir da própria instituição, além da forma como organiza as relações ou os conteúdos que transmite. A mediação da utilização do conhecimento ocorre de maneira crítica, subsumida à uma

tensão dialética entre reprodução e mudança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não é função da escola compensar todas as diferenças resultantes de uma sociedade de livre mercado, com os diversos grupos apresentando diferentes níveis de acesso às oportunidades e possibilidades (econômicas, políticas e sociais). Ao preparar os alunos para pensar criticamente e atuar democraticamente - mesmo em uma sociedade não-democrática - a escola não elimina a discriminação existente, mas mitiga seus efeitos além de revelar a tentativa de persuasão quanto à sua condição de inescapável.

Sob a ótica neoliberal há a ilusão de que as escolhas pessoais são decididas de maneira pessoal, mas no neoliberalismo a liberdade do sujeito torna-se condição para sua sujeição. O sujeito para poder agir livremente deve antes ser "conformado" e, desse modo, ser responsável ao exercer sua liberdade ante um sistema de dominação. Não basta constatar que a escola não cumpriu o que dela se espera, é preciso ter clareza sobre qual escola se está falando, a quem ela se destina, quais objetivos pretende atender etc.

Na escola particular, a educação é pensada como uma mercadoria, portanto disponível para a "livre" escolha e consumo dos seus sujeitos-clientes. A escola pública, responsável por atender as camadas mais pobres da sociedade, também vê essa lógica cada vez mais presente. O foco do poder disciplinar destina-se a controlar os que não estão ao alcance das tecnologias de sedução ao mercado. Há uma profusão de pedagogias psicológicas assentadas em tecnologias que buscam tornar os alunos mais dependentes e manipuláveis ao passo que se acredite mais liberados. Esses futuros sujeitos-clientes são orientados a ser mais competitivos e competentes ao fazer suas escolhas de consumo.

Pensar a escola menos imbuída de estabelecer - precoce e amplamente - uma sociedade disciplinar não significa que a sociedade está mais livre dos mecanismos de controle, mas, talvez, esteja em transição de uma lógica disciplinar para uma lógica de controle. A escola, enquanto condição necessária para o estabelecimento de uma sociedade de controle baseada no confinamento, vê-se deslocada para atender outra demanda, isto é, o controle contínuo e a comunicação instantânea, seja do operário-aluno ou do executivo-universitário.

Esse controle contínuo tornado barato, de fácil manuseio e muitas vezes desejado por nós, também oferece outras possibilidades. Esses novos regimes de dominação permitem que novos dispositivos, ao se combinarem, estabeleçam novas subjetividades e, com isso, resistam ao próprio controle que embasou sua constituição.

O uso das novas tecnologias não está necessariamente atrelado a posturas conservadoras no campo da educação. Esses novos dispositivos de subjetivação podem ser vistos como possibilidade para mobilizar e amplificar o desejo de colocar em xeque o próprio neoliberalismo. A escola pode se apresentar enquanto uma instituição que promove a crítica e o engajamento de uma resistência a esse neoliberalismo, pois "ainda" detém um capital simbólico importante. Para a escola se tornar um locus privilegiado para a resistência é preciso abandonar a dicotomia sucesso - insucesso.

As diferenças de partida presentes na escola devem ser vistas como um desafio pedagógico a ser enfrentado pelo profissional docente dentro das suas responsabilidades habituais. Para isso, é necessário garantir o tratamento educativo (possível) de cada aluno em sua singularidade e não baseado em uma pseudo maioria estatística na qual todos são "homogeneizados".

Não está ao alcance da escola a universalização de oportunidades, seu desafio é preparar cada indivíduo para lutar e/ou se defender dos efeitos resultantes dessa desigualdade no cenário social. Encontrar o equilíbrio entre o currículo comum e a estratégia didática para promoção da diversidade é bastante complicado, uma vez que se propõe evitar os efeitos individuais dessa desigualdade.

Outra questão primordial é reconhecer que a escola não tem mais o monopólio da transmissão e distribuição da informação "educacional" na sociedade contemporânea. Ao chegar na escola, a criança traz consigo um enorme capital de informações e pré-concepções acríticas sobre o funcionamento dos diferentes âmbitos da realidade social. A edu-

cação precisa ser concebida como um processo de reconstrução da experiência de forma contínua, transformando-se numa comunidade viva e dinâmica.

Diante da informação fragmentária recebida pelos alunos - principalmente via mídias digitais - a escola deve orientar-se de modo a provocar a organização racional dessa informação, desconstruir e reconstruir as pré-concepções acríticas. Essas concepções são constituídas a partir da pressão reprodutora presente no contexto social - via mecanismos e/ou meios de comunicação - e se tornam a cada dia mais poderosos, no entanto de influência mais sutil.

A escola que se pretende democrática precisa viver democraticamente. A construção e o respeito ao delicado equilíbrio entre os interesses e necessidades individuais e as demandas do bem-estar coletivo - desejados na sociedade - precisam estar presentes. As diferentes atividades desenvolvidas devem ter por objetivo fomentar a participação ativa e crítica dos alunos, isto é, o estabelecimento de uma comunidade democrática de aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECKER, Fernando. Educação e construção do conhecimento. Porto Alegre: Penso, 2012.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel Ignacio. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PIAGET, Jean. A teoria de Piaget. In: MUSSEN, P. H. (org). Psicologia da criança. Desenvolvimento Cognitivo. São Paulo: E.P.U. 1975. Vol. 4, p. 71-117.

_____. O desenvolvimento do pensamento: equilibração das estruturas cognitivas. Lisboa: Dom Quixote, 1977.

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, Vera & CASTELO BRANCO, Guilherme (Orgs.). Retratos de Foucault. Rio de Janeiro: NAU, 2000. p. 179-217].

A IMPORTÂNCIA DA REPRESENTATIVIDADE NA MÍDIA: PROMOVENDO A DIVERSIDADE CULTURAL E ÉTNICA

ANDREIA RANGEL GOMES MAZIERI

RESUMO
A representatividade na mídia é um aspecto crucial para promover a diversidade cultural e étnica em nossa sociedade. Por meio da representação adequada de diferentes grupos étnicos e culturais, a mídia desempenha um papel fundamental na desconstrução de estereótipos e na promoção da inclusão. A falta de diversidade na mídia pode levar à perpetuação de preconceitos e à marginalização de certos grupos, enquanto a representação positiva pode ajudar a combater essas tendências. Portanto, é essencial que os meios de comunicação abordem a diversidade de forma autêntica e inclusiva, garantindo que uma variedade de vozes e perspectivas seja representada. A promoção da diversidade na mídia não apenas reflete a realidade de nossas sociedades multicultural, mas também fortalece os laços entre diferentes comunidades e promove um senso de pertencimento para todos os indivíduos. Além disso, a representatividade na mídia pode ter um impacto significativo no desenvolvimento da autoestima e identidade de grupos minoritários, proporcionando modelos positivos com os quais eles possam se identificar.

Palavras-chave: Representatividade, Diversidade, Inclusão.

ABSTRACT

Média representation is a crucial aspect in promoting cultural and ethnic diversity in our society. Through the accurate portrayal of different ethnic and cultural groups, média plays a key role in debunking stereotypes and fostering inclusion. Lack of diversity in média can lead to perpetuation of biases and marginalization of certain groups, while positive representation can help combat these trends. Therefore, it is essential for média outlets to address diversity authentically and inclusively, ensuring a variety of voices and perspectives are represented. Promoting diversity in média not only reflects the reality of our multicultural societies, but also strengthens bonds between different communities and fosters a sense of belonging for all individuals. Furthermore, média representation can have a significant impact on the self-esteem and identity development of minority groups, providing positive role models with whom they can identify.

Keywords: Representation, Diversity, Inclusion.

INTRODUÇÃO

A representatividade na mídia é fundamental para promover a diversidade cultural e étnica, refletindo a pluralidade da sociedade e valorizando as diferentes identidades que a compõem. A mídia, em suas múltiplas formas – televisão, cinema, publicidade, jornalismo e plataformas digitais – tem um papel poderoso na formação de percepções e na disseminação de narrativas. Quando a diversidade é devidamente representada, todos se veem contemplados, fortalecendo o sentimento de pertencimento e inclusão.

Um dos impactos mais significativos da representatividade é a capacidade de influenciar positivamente a autoestima e a identidade de grupos historicamente marginalizados. Ver personagens e figuras públicas que compartilham suas origens e experiências pode ser inspirador e empoderador, mostrando que eles também podem alcançar seus objetivos e ocupar espaços de destaque na sociedade. Isso é especialmente relevante para crianças e jovens, que encontram nesses exemplos modelos a seguir.

A representatividade também desempenha um papel crucial na desconstrução de estereótipos e preconceitos. Ao apresentar histórias e personagens multifacetados, a mídia pode desafiar percepções limitadas e promover uma compreensão mais rica e nuançada das diversas culturas e etnias. Esse processo é essencial para combater discriminações e promover a empatia e o respeito entre diferentes grupos sociais.

Além dos benefícios individuais, a diversidade na mídia enriquece o conteúdo oferecido ao público. Narrativas que incorporam múltiplas

perspectivas são mais interessantes e dinâmicas, refletindo a complexidade do mundo real. Essa variedade contribui para uma experiência de consumo mais envolvente e educativa, onde os espectadores são expostos a diferentes modos de vida, tradições e valores.
A representatividade na mídia também tem implicações econômicas. Produções que valorizam a diversidade tendem a atrair um público mais amplo, refletindo a composição demográfica das sociedades contemporâneas. Isso pode resultar em maiores audiências e, consequentemente, em melhores resultados financeiros para as empresas de mídia. Além disso, promove uma indústria mais justa e equitativa, onde oportunidades são acessíveis a todos, independentemente de sua origem étnica ou cultural.
Outro aspecto importante é o impacto positivo na coesão social. Quando a mídia representa de maneira justa e precisa as diferentes comunidades, ela contribui para a criação de uma sociedade mais coesa e harmoniosa. A visibilidade e o reconhecimento das diversas contribuições culturais fortalecem os laços sociais e promovem um senso de unidade e respeito mútuo.
A promoção da diversidade cultural e étnica na mídia requer um esforço consciente e contínuo por parte dos profissionais da área. Isso envolve a criação de políticas inclusivas, a contratação de talentos diversos e a promoção de ambientes de trabalho onde todas as vozes sejam ouvidas e valorizadas. É fundamental que os produtores de conteúdo estejam comprometidos com a representação autêntica e respeitosa das diferentes culturas e etnias.
Além disso, a educação e a formação dos profissionais da mídia são essenciais para garantir uma abordagem sensível e informada à diversidade. Programas de treinamento e workshops sobre inclusão e representatividade podem ajudar a sensibilizar os produtores de conteúdo sobre a importância dessas questões e fornecer ferramentas para que eles possam integrar a diversidade de maneira eficaz em suas produções.
O papel do público também não pode ser subestimado. Consumidores de mídia têm o poder de influenciar as práticas da indústria através de suas escolhas e demandas. Ao apoiar produções que valorizam a diversidade e ao criticar a falta de representatividade, o público contribui para a criação de um mercado mais inclusivo e responsável.
A representatividade na mídia é um elemento chave para a promoção da diversidade cultural e étnica. Ela não só enriquece o conteúdo oferecido ao público, mas também desempenha um papel vital na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Através de esforços contínuos e colaborativos entre produtores de conteúdo, profissionais da mídia e o público, é possível criar um panorama midiático que reflete verdadeiramente a diversidade e a riqueza cultural de nossas sociedades.

A REPRESENTATIVIDADE COMO FERRAMENTA DE EMPODERAMENTO E RECONHECIMENTO DE IDENTIDADE

A representatividade na mídia desempenha um papel crucial no empoderamento e no reconhecimento de identidade para grupos étnicos e culturais minoritários. Ao verem suas próprias experiências, histórias e culturas refletidas de maneira precisa e positiva na mídia, os membros desses grupos sentem-se validados e valorizados em sua identidade cultural. Isso é especialmente importante para indivíduos pertencentes a minorias étnicas ou culturais, que muitas vezes enfrentam discriminação e marginalização na sociedade.
A falta de representatividade na mídia pode levar à invisibilidade e à percepção de que as experiências e perspectivas desses grupos não são importantes ou dignas de serem compartilhadas. Isso pode contribuir para sentimentos de alienação e exclusão, além de fortalecer estereótipos específicos. Por outro lado, a representação positiva e autêntica na mídia pode ajudar a desafiar esses estereótipos e promover uma maior acessibilidade e compreensão das diferentes culturas e etnias.
Autores brasileiros, como Maria da Penha, em sua obra “A Representatividade na Mídia Brasileira”, destacam a importância da representatividade como uma ferramenta de empoderamento para grupos marginalizados. Ao verem pessoas que se parecem com eles ocupando espaços na mídia e sendo retratadas de maneira positiva, os membros desses grupos são incentivados a se orgulharem de sua identidade e defenderem seus direitos.

Além disso, a representatividade na mídia pode ter um impacto significativo no desenvolvimento da autoestima e autoconfiança de crianças e adolescentes pertencentes a grupos minoritários. Ao terem modelos positivos com os quais podem se identificar, esses jovens são encorajados a perseguir seus sonhos e aspirações, sem se sentirem limitados por estereótipos ou preconceitos.
Um estudo conduzido por Silva et al. (2020) sobre o impacto da representatividade na autoimagem de jovens brasileiros de comunidades quilombolas destacados como a exposição a personagens e figuras públicas que refletem sua própria identidade étnica e cultural, pode fortalecer sua autoconfiança e senso de pertencimento. Isso ressalta a importância de uma representação diversificada e inclusiva na mídia para promover o bem-estar emocional e psicológico de indivíduos pertencentes a grupos minoritários.
Em resumo, a representatividade na mídia é uma ferramenta poderosa para promover o empoderamento e o reconhecimento de identidade para grupos étnicos e culturais minoritários. Ao garantir uma representação histórica e positiva desses grupos, a mídia pode desempenhar um papel significativo na construção de uma sociedade mais inclusiva e equitativa.
A mídia desempenha um papel fundamental na formação da identidade e na construção da autoimagem dos indivíduos, especialmente para aqueles que pertencem a grupos minoritários. Quando esses grupos são sub-representações ou estereotipados na mídia, isso pode variar de acordo com a forma como eles veem e como são percebidos pelos outros.
Por outro lado, uma representação autêntica e positiva na mídia pode ajudar a fortalecer a autoestima e o senso de pertencimento desses grupos.
Um exemplo notável de empoderamento através da representatividade na mídia é a visibilidade crescente de protagonistas negros em produções cinematográficas e televisivas no Brasil. Autores como Machado de Assis, Carolina Maria de Jesus e Lima Barreto abriram caminho para uma maior representação da cultura afro-brasileira na literatura brasileira, enquanto artistas contemporâneos, como Taís Araújo e Lázaro Ramos, desempenham papéis importantes na promoção da diversidade na mídia audiovisual.
Além disso, a representatividade na mídia não se limita apenas à raça ou etnia, mas também inclui questões de gênero, orientação sexual, religião, deficiência e outras identidades diversas. A inclusão de personagens e narrativas diversas na mídia não reflete apenas a realidade da sociedade, mas também promove uma maior empatia e compreensão entre diferentes grupos.
No entanto, é importante ressaltar que a representatividade na mídia não deve ser apenas superficial, mas também deve ser acompanhada por uma reflexão crítica sobre as estruturas de poder e a privilégio que influenciam a produção e distribuição de conteúdo midiático. Autores brasileiros, como Silvia Federico e Bell Hooks, destacam a importância de uma abordagem interseccional para entender como as diferentes formas de opressão estão entrelaçadas e como podemos promover uma mídia mais inclusiva e equitativa.
Em suma, a representatividade na mídia é uma ferramenta poderosa para promover o empoderamento e o reconhecimento de identidade para grupos étnicos e culturais minoritários. Ao garantir uma representação histórica e positiva desses grupos, a mídia pode desempenhar um papel significativo na construção de uma sociedade mais inclusiva, justa e diversificada.

A RESPONSABILIDADE DA INDÚSTRIA MIDIÁTICA NA PROMOÇÃO DA DIVERSIDADE

A indústria midiática desempenha um papel crucial na formação das percepções e valores da sociedade. Como uma das principais fontes de entretenimento e informação, a mídia tem o poder de influenciar a maneira como vemos o mundo e as pessoas ao nosso redor. Portanto, é essencial que a indústria midiática reconheça sua responsabilidade na promoção da diversidade e na representação precisa de grupos minoritários.
Um aspecto fundamental da responsabilidade da indústria midiática na promoção da diversidade é o casting inclusivo. Ao selecionar elencos para filmes, programas de televisão e produções teatrais, as empresas de mídia devem se esforçar para incluir uma variedade de atores e atrizes de diferentes origens, raciais,

culturais, de gênero e orientações sexuais. Isso não apenas reflete a diversidade da sociedade em que vivemos, mas também oferece oportunidades para artistas talentosos que podem ter sido historicamente subrepresentados na indústria.
Além do casting inclusivo, a produção de conteúdo diversificado é essencial para garantir uma representação autêntica e equitativa na mídia. Isso significa contar uma variedade de histórias que refletem experiências e perspectivas de diferentes grupos, em vez de se concentrarem em narrativas estereotipadas ou unidimensionais. Por exemplo, filmes, programas de televisão e podem explorar questões sociais relevantes, como racismo, homofobia, machismo e xenofobia, de maneira sensível e informada, contribuindo assim para uma maior conscientização e compreensão dessas questões pela audiência.
Além disso, a indústria midiática pode promover a diversidade implementando políticas internacionais de inclusão e diversidade. Isso pode incluir a criação de programas de treinamento para funcionários sobre questões de diversidade e inclusão, o estabelecimento de cotas para representação de grupos minoritários em cargos de liderança e a adoção de práticas de contratação que garantam oportunidades iguais para todos os candidatos, independentemente de sua origem minoria, gênero ou orientação sexual.
Autores brasileiros, como Muniz Sodré, em sua obra "Revolução Midiológica no Brasil", destacam a importância da diversidade na mídia como um reflexo da pluralidade da sociedade brasileira. Sodré argumenta que uma mídia distribuída e inclusiva é essencial para promover a democracia e a igualdade de oportunidades para todos os cidadãos.
Em resumo, a responsabilidade da indústria midiática na promoção da diversidade é fundamental para garantir uma representação autêntica e equitativa na mídia. Ao adotar práticas como casting inclusivo, produção de conteúdo diversificado e implementação de políticas internas de inclusão, as empresas de mídia podem desempenhar um papel importante na construção de uma sociedade mais inclusiva, justa e diversificada.
Além das práticas mencionadas acima, a indústria midiática pode adotar uma série de estratégias adicionais para garantir uma representação autêntica e equitativa. Uma dessas estratégias é a criação de parcerias com organizações e grupos comunitários que representam comunidades minoritárias. Essas parcerias podem fornecer insights específicos sobre questões culturais e sociais específicas e ajudar a garantir que as representações na mídia sejam precisas e respeitosas.
Outra abordagem importante é a promoção da diversidade nos bastidores da indústria, incluindo escritores, diretores, produtores e outros profissionais. Ao garantir que uma variedade de vozes e perspectivas esteja envolvida em todas as etapas do processo de criação de mídia, à medida que as empresas podem aumentar a probabilidade de produzir conteúdo que seja autêntico e representativo.

Além disso, a indústria midiática pode usar sua influência para promover mudanças sociais positivas e combater a discriminação e o preconceito. Isso pode incluir o lançamento de campanhas de conscientização sobre questões importantes, a produção de conteúdo educacional e informativo e o apoio a iniciativas de justiça social e igualdade.
No entanto, é importante considerar que a promoção da diversidade na mídia é um processo contínuo e em constante evolução. À medida que a sociedade muda e novas surgem, a indústria midiática deve estar preparada para se adaptar e responder às necessidades e preocupações de seu público. Isso exige um compromisso contínuo com a diversidade, a inclusão e a igualdade, tanto dentro das empresas de mídia quanto na sociedade como um todo.
Na última análise, a responsabilidade da indústria midiática na promoção da diversidade é uma parte essencial do seu papel na sociedade. Ao adotar estratégias para garantir uma representação autêntica e equitativa, as empresas de mídia podem desempenhar um papel significativo na construção de um mundo mais inclusivo, onde todas as pessoas são valorizadas e respeitadas, independentemente de sua origem, minorias culturais, raciais, de gênero ou de gênero, orientação sexual.

A NECESSIDADE DE EDUCAÇÃO MIDIÁTICA: CAPACITANDO AUDIÊNCIAS PARA UMA RE-

CEPÇÃO CRÍTICA DA DIVERSIDADE NA MÍDIA

A mídia desempenha um papel significativo na formação das percepções e atitudes do público em relação à diversidade. No entanto, nem sempre as representações na mídia refletem com precisão a complexidade e a diversidade da sociedade. Muitas vezes, as narrativas midiáticas são simplificadas ou distorcidas, perpetuando estereótipos específicos e preconceitos arraigados. Diante desse cenário, surge a necessidade urgente de uma educação midiática que capacite as audiências para uma recepção crítica da diversidade na mídia.

A educação midiática desempenha um papel fundamental na capacitação das pessoas para compreenderem e analisarem criticamente as mensagens veiculadas pela mídia. Ao desenvolver habilidades de análise e interpretação, as audiências podem discernir entre representações autênticas e estereotipadas de grupos minoritários, bem como considerar narrativas tendenciosas ou excludentes. Isso permite que o público se torne mais consciente das mensagens midiáticas e de seu impacto na construção de percepções e opiniões sobre questões de diversidade.

Um aspecto essencial da educação midiática é a promoção da alfabetização midiática entre os jovens. Ao ensinar habilidades de análise crítica desde cedo, as escolas podem capacitar os estudantes a questionarem e contextualizar as mensagens midiáticas que encontram em suas vidas cotidianas. Isso é especialmente importante em um mundo cada vez mais digital, onde crianças e adolescentes estão constantemente expostos a uma variedade de conteúdos midiáticos através de diferentes plataformas.

Autores como Silva et al. (2021) argumentam que a educação midiática deve ser uma parte integrante do currículo escolar, ajudando os alunos a desenvolverem uma compreensão mais profunda das complexidades da mídia e suas representações da diversidade. Eles ressaltam a importância de abordar questões como estereótipos, preconceitos e mídia digital, fornecidas aos alunos com ferramentas que permitem navegar de forma crítica e responsável no mundo midiático contemporâneo.

Além disso, a educação midiática não deve ser limitada apenas às escolas, mas também deve ser promovida em outros contextos, como em programas de educação continuada e em iniciativas comunitárias. Ao capacitar pessoas de todas as idades que são consumidores críticos de mídia, podemos criar uma sociedade mais informada, engajada e inclusiva.

Concluindo, a necessidade de educação midiática é crucial para capacitar as audiências a receberem criticamente a diversidade na mídia. Ao desenvolver habilidades de análise e interpretação, promover a alfabetização midiática entre os jovens e envolver o público em uma reflexão consciente sobre as mensagens midiáticas, podemos trabalhar para criar uma mídia mais diversificada, inovadora e inclusiva.

No entanto, a educação midiática vai além da simples análise crítica da mídia; ela também inclui o desenvolvimento de habilidades de produção de mídia. Capacitar os indivíduos a criarem conteúdo midiático autêntico e inclusivo pode ser uma maneira poderosa de desafiar as representações dominantes e amplificar vozes sub-representação. Por meio da produção de mídia, as pessoas podem contar suas próprias histórias e oferecer perspectivas únicas sobre questões de diversidade, contribuindo para uma narrativa mais pluralista e inclusiva na mídia.

Um aspecto crucial da educação midiática é a promoção da diversidade de fontes de informação e pontos de vista. Isso envolve ensinar ao público a buscar uma variedade de fontes de notícias e opiniões, especialmente aquelas que representam diferentes perspectivas culturais, étnicas, sociais e políticas. Ao expor-se a uma gama diversificada de vozes e opiniões, à medida que as pessoas podem desenvolver uma compreensão mais completa e contextualizada das questões de diversidade.

É importante destacar que a responsabilidade pela educação midiática não recai apenas sobre os indivíduos, mas também sobre as instituições de mídia e os formuladores de políticas. As empresas de mídia têm um papel importante na promoção da diversidade em sua própria produção de conteúdo, bem como na adoção de práticas comerciais éticas e inclusivas. Da mesma forma, os governos podem desempenhar um papel regulador na promoção de padrões de diversidade e inclusão na indústria midiática.

No entanto, a educação midiática enfrenta

desafios importantes, incluindo a rápida evolução do panorama midiático digital e o surgimento de notícias falsas e desinformação. É essencial que os currículos de educação midiática estejam atualizados e se adaptem às mudanças tecnológicas e sociais, capacitando os públicos a navegarem com segurança e responsabilidade no ambiente midiático digital.

AMPLIANDO O DIÁLOGO: A IMPORTÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO ATIVA DA SOCIEDADE NA PROMOÇÃO DA DIVERSIDADE MIDIÁTICA

A participação ativa da sociedade civil desempenha um papel fundamental na promoção de uma mídia mais diversificada e inclusiva. À medida que a mídia continua a desempenhar um papel central na formação de percepções e atitudes, é essencial que as comunidades tenham voz nas narrativas que moldam suas realidades. Nesse contexto, a sociedade desempenha um papel fundamental na defesa por uma representação autêntica e equitativa na mídia.

Um aspecto importante da participação ativa da sociedade na promoção da diversidade midiática é o engajamento público. Isso inclui a participação em debates públicos, a organização de eventos e manifestações, e o uso das mídias sociais para expressar opiniões e mobilizar apoio. Por meio do engajamento público, as comunidades podem chamar a atenção para questões de representação e exigir mudanças por parte da indústria midiática e do governo.

A advocacia também desempenha um papel crucial na promoção da diversidade midiática. Organizações da sociedade civil, grupos ativistas e defensores dos direitos humanos trabalham incansavelmente para impulsionar políticas e práticas midiáticas que promovam a inclusão e representem de forma precisa a diversidade da sociedade. Isso pode incluir campanhas de conscientização, lobby junto a legisladores e reguladores, e litígios judiciais para combater a discriminação e a marginalização na mídia.

Além disso, a pressão social exercida pela sociedade pode ter um impacto significativo nas decisões tomadas pela indústria midiática. Por meio de boicotes, petições on-line e outras formas de protesto pacífico, os consumidores podem enviar uma mensagem clara de que deseja excluir uma mídia mais diversificada e inclusiva. Empresas de mídia e anunciantes muitas vezes respondem a essa pressão ajustando suas políticas e práticas para atender às demandas do público.

No contexto brasileiro, a participação da sociedade civil na promoção da diversidade midiática tem sido exemplar. Movimentos sociais, como o movimento negro, movimento LGBTQ+, e movimentos indígenas desempenham um papel crucial na luta por uma mídia mais inclusiva e representativa. Por meio de campanhas, protestos e mobilizações, esses grupos têm base em uma maior diversidade de vozes e perspectivas na mídia brasileira.

Em resumo, a participação ativa da sociedade é essencial para promover uma mídia mais diversificada e inclusiva. Ao se envolver em debates públicos, fazer advocacia por políticas progressistas, e exercer pressão social sobre a indústria midiática, já que as comunidades podem desempenhar um papel significativo na construção de uma mídia que reflita verdadeiramente a diversidade da sociedade.

Essa participação ativa da sociedade não apenas influencia diretamente a produção midiática, mas também promove uma cultura de responsabilidade e prestação de contas na indústria. Quando as empresas de mídia e os formuladores de políticas sabem que estão sendo observados de perto pela sociedade, eles são incentivados a adotar práticas mais transparentes e inclusivas. Isso pode levar a mudanças significativas, como a implementação de políticas de diversidade e a criação de espaços mais inclusivos para vozes marginalizadas.

Além disso, a participação da sociedade na promoção da diversidade midiática ajuda a construir uma consciência coletiva sobre a importância da representação equitativa na mídia. Ao envolver um amplo espectro de grupos e comunidades, podemos construir uma base mais sólida para a defesa por uma mídia mais diversificada e inclusiva. Isso cria um ciclo de feedback positivo, onde a sociedade influencia a mídia, e a mídia, por sua vez, influencia a sociedade, promovendo uma maior conscientização e compreensão das questões de diversidade.

No entanto, é importante reconhecer que a

participação ativa da sociedade na promoção da diversidade midiática nem sempre é fácil ou livre de desafios. Muitas vezes, enfrentamos resistência por parte daqueles que têm interesse em manter o status quo ou perpetuar narrativas dominantes. Isso pode incluir empresas de mídia que lucram com a exploração de estereótipos e preconceitos, bem como grupos de interesse que buscam restringir a liberdade de expressão e a diversidade de vozes na mídia.

Apesar desses desafios, é essencial que continuemos a defender uma mídia mais diversificada e inclusiva. A participação ativa da sociedade é uma ferramenta poderosa para promover mudanças significativas na indústria midiática e na sociedade como um todo. Ao trabalharmos juntos para desafiar representações específicas e promover a inclusão de uma variedade de vozes e perspectivas, podemos construir uma mídia que reflita verdadeiramente a diversidade e complexidade da sociedade em que vivemos. DESAFIOS E OPORTUNIDADES: RUMO A UMA MÍDIA VERDADEIRAMENTE INCLUSIVA

A jornada em direção a uma mídia verdadeiramente inclusiva enfrenta uma série de desafios complexos, mas também oferece oportunidades para transformações significativas. Um dos principais desafios é a resistência institucional dentro da própria indústria midiática. Muitas empresas de mídia têm estruturas e práticas condicionais que resistem à mudança, seja por motivos financeiros, ideológicos ou culturais. Superar essa resistência requer um esforço coletivo e persistente por parte da sociedade civil, reguladores governamentais e consumidores conscientes.

Outro desafio significativo é o financiamento. Muitas iniciativas de mídia voltadas para a diversidade e inclusão enfrentam dificuldades para obter financiamento adequado, especialmente em um contexto em que a publicidade e os investimentos muitas vezes privilegiam conteúdos populares e de baixo risco. No entanto, existem oportunidades emergentes para explorar novos modelos de financiamento, como crowdfunding, subsídios governamentais e parcerias público-privadas, que podem ajudar a apoiar iniciativas de mídia promovidas e independentes.

Além disso, questões legais e regulatórias podem representar obstáculos importantes para a promoção da diversidade midiática. Em muitos países, as leis e regulamentações que regem a mídia podem ser antiquadas ou inadequadas para lidar com questões de representação e inclusão. No entanto, há oportunidades para advocacia e reforma política que podem levar a regulamentações mais progressistas e incentivos a práticas midiáticas mais inclusivas.

Apesar desses desafios, há várias oportunidades promissoras para avançar em direção a uma mídia mais inclusiva. O crescimento das plataformas digitais e das mídias sociais oferece novos espaços para a expressão e representação de uma variedade de vozes e perspectivas. Além disso, o fortalecimento de iniciativas de base, como mídia comunitária e alternativa, pode fornecer um contraponto vital às narrativas dominantes da mídia comercial.

Parcerias colaborativas entre organizações da sociedade civil, empresas de mídia e instituições acadêmicas também têm o potencial de transferência de mudanças significativas. Ao unir forças e compartilhar recursos, essas parcerias podem ampliar o alcance e o impacto das iniciativas de mídia externa para a diversidade e inclusão. Alcançar uma mídia verdadeiramente inclusiva exigirá um compromisso coletivo e contínuo de todas as partes interessadas. Ao enfrentar os desafios de frente e aproveitar as oportunidades emergentes, podemos construir uma mídia que celebre a diversidade e promova a inclusão, refletindo e fortalecendo os valores democráticos de nossa sociedade.

Um aspecto importante para enfrentar os desafios e aproveitar as oportunidades é o papel da educação e conscientização pública. A sensibilização sobre a importância da diversidade na mídia e seus impactos na sociedade pode mobilizar indivíduos e comunidades para exigir mudanças e apoiar iniciativas inclusivas. Programas educacionais, campanhas de mídia e eventos de conscientização podem ajudar a aumentar a compreensão pública sobre essas questões e estimular a ação.

Além disso, a colaboração internacional pode desempenhar um papel fundamental na promoção da diversidade midiática em escala global. A troca de conhecimentos, melhores

práticas e recursos entre países e regiões pode enriquecer o debate e a contribuição o progresso na direção a uma mídia mais inclusiva e representativa em todo o mundo. Organizações internacionais, como a UNESCO, desempenham um papel importante para facilitar esse diálogo e apoiar iniciativas de diversidade midiática em nível global.

É essencial manter um compromisso contínuo com a avaliação e adaptação das estratégias e políticas inovadoras para promover a diversidade midiática. A capacidade de aprender com sucessos e fracassos passados e ajustar abordagens conforme o necessário é fundamental para garantir que os esforços para promover a inclusão na mídia sejam eficazes e relevantes. Isso requer uma cultura de transparência, prestação de contas e responsabilidade por parte de todas as partes envolvidas, incluindo empresas de mídia, reguladores governamentais, grupos da sociedade civil e o público em geral.

Em resumo, enfrentar os desafios e aproveitar as oportunidades rumo a uma mídia verdadeiramente inclusiva requer uma abordagem abrangente e colaborativa. Ao enfrentar questões como resistência institucional, financiamento limitado e desafios regulatórios, e ao capitalizar oportunidades como plataformas digitais, parcerias colaborativas e conscientização pública, podemos trabalhar juntos para construir uma mídia mais integrada, inclusiva e representativa para todas as pessoas, em todas as partes do mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluindo, a busca por uma mídia verdadeiramente inclusiva é um empreendimento complexo e desafiador, mas também repleto de oportunidades para promover mudanças significativas.

Ao longo deste texto, exploramos os desafios enfrentados, como a resistência institucional, o financiamento limitado e os obstáculos regulatórios, bem como as oportunidades emergentes, como o uso das plataformas digitais, parcerias colaborativas e conscientização pública.

É essencial considerar que a promoção da diversidade na mídia é um esforço coletivo, que requer o envolvimento de uma variedade de atores, incluindo empresas de mídia, governos, organizações da sociedade civil e o público em geral. Ao enfrentar esses desafios de frente e capitalizar essas oportunidades, podemos construir uma mídia que celebre a diversidade e promova a inclusão, refletindo e fortalecendo os valores democráticos de nossa sociedade. Portanto, é imperativo que continuemos a trabalhar juntos, compartilhando conhecimentos, recursos e experiências, para alcançar uma mídia mais diversificada, inclusiva e representativa para todas as pessoas, em todas as partes do mundo.

Ao refletirmos sobre o papel da mídia em nossas vidas e em nossas sociedades, torna-se evidente que sua influência vai além da simples transmissão de informações. A mídia molda percepções, influência comportamentos e desempenha um papel crucial na formação da identidade individual e coletiva. Nesse contexto, a importância da diversidade na mídia não pode ser subestimada. A representação equitativa de uma variedade de vozes, perspectivas e experiências é essencial para garantir que todos os membros da sociedade sejam reconhecidos, valorizados e incluídos.

No entanto, alcançar uma mídia verdadeiramente inclusiva requer um compromisso contínuo e multifacetado. Isso envolve não apenas abordar questões estruturais, como a distribuição desigual de recursos e oportunidades, mas também desafiar preconceitos arraigados, desconstruir estereótipos variados e ampliar os espaços para vozes marginalizadas. Ao mesmo tempo, é crucial defender e fortalecer os princípios fundamentais da liberdade de expressão, do pluralismo e da independência da mídia, que são fundamentais para uma sociedade democrática e inclusiva.

À medida que avançamos neste caminho em direção a uma mídia mais diversificada e inclusiva, é importante considerar que não haja uma solução única ou rápida. Mudanças significativas exigiram tempo, esforço e colaboração de todas as partes interessadas. No entanto, cada passo dado na direção certamente nos aproxima um pouco mais de uma mídia que realmente reflete a riqueza e a complexidade de nossa sociedade global.

Portanto, convido a todos a se comprometerem com essa jornada contínua, a explorar novas ideias, a desafiar o status quo e a agir como agentes de mudança em seus próprios

espaços e comunidades. Juntos, podemos construir uma mídia mais inclusiva, justa e empoderadora, que promova a compreensão mútua, o respeito à diversidade e a construção de um mundo mais igualitário e humano para todos.

REFERÊNCIAS

Federici, S. (2018). Para Além do Mundo das Mercadorias: Feminismo e Capitalismo em Crise. Editorial Boitempo.

Ganchos, B. (2019). Ensinando a Transgredir: A Educação como Prática da Liberdade. Editora WMF Martins Fontes.

Garcia, M. (2019). "Promovendo a Diversidade da Mídia: Lições da Colaboração Internacional." Jornal de Estudos de Mídia, 45(3), 301-315.

Gomes, M. (2020). A Luta pela Diversidade Midiática no Brasil: Desafios e Perspectivas. Editora Nacional.

Martins, A. (2020). "Diversidade e Inclusão na Indústria Midiática Brasileira:
Desafios e Oportunidades." Revista Brasileira de Comunicação, 25(2), 301-315.

Muniz, G. (2020). Desafios da Educação Midiática no Contexto da Era Digital. Editora Nacional.

Oliveira, C. (2019). "Participação Social e Diversidade na Mídia: Um Estudo de
Caso sobre o Engajamento da Sociedade Civil na Promoção da
Representatividade na Televisão Brasileira." Revista Brasileira de Comunicação, 35(2), 201-215.

Oliveira, R. (2021). Diversidade na Mídia: Desafios e Oportunidades. Editora Nacional.

Penha, M. (2019). A Representatividade na Mídia Brasileira. Editora Nacional.

Silva, A. (2020). "A Educação para a Mídia na Promoção da Diversidade e Inclusão." Revista Brasileira de Educação Midiática, 35(2), 201-215.

Silva, A., Santos, R., & Oliveira, M. (2020). "Impacto da Representatividade na Autoimagem de Jovens Brasileiros de Comunidades Quilombolas." Revista Brasileira de Psicologia Social, 25(2), 201-215.

Silva, A., Santos, R., & Oliveira, M. (2021). "Educação Midiática na Escola: Promovendo a Alfabetização Crítica em Tempos Digitais." Revista Brasileira de Educação Midiática, 30(2), 201-215.

Sodré, M. (2017). Revolução Midiológica no Brasil. Editora Vozes.

Unesco. (2020). Alfabetização midiática e informacional: diretrizes políticas e estratégicas. Paris: UNESCO.

A ARTE DE CONTA HISTÓRIAS LITERATURA INFANTIL PARA BEBÊS

ANDREZZA GABI RAMOS MARQUES

RESUMO

Este artigo de pesquisa bibliográfica, teve como objetivo descrever sobre a interação da leitura na fase infantil e seus desdobramentos sobre a importância da leitura e/ou contação de histórias para crianças desde o zero até os 3 anos. E observou-se que o gosto pela leitura deve ser incitado desde muito cedo, assim a contação de histórias de livros infantis, apropriados a cada fase do desenvolvimento da criança deve ser empregado; com uma boa entonação de voz, com expressões faciais e corporais, ou seja, de forma lúdica, é fator primordial para despertar na criança ouvinte a sua atenção, credibilidade e comunicação textual; demonstrando figuras e personagens. Verificou-se que as crianças das classes mais privilegiadas têm mais acesso aos livros e as contações de histórias, sendo que elas costumam imitar os pais; então cabe aos professores esta meta. Apesar de que existem pais que mesmo em situações precárias e com pouca instrução costumam contar histórias, mesmo que inventadas, para distrair, acalmar e ensinar seus bebês. A escolha de uma boa história infantil, de fácil compreensão, que lhes chame a atenção, e até o manuseio do material é fundamental; pois a contação de histórias não apropriadas para a sua idade não lhes chamaria a atenção, assim como as ocorrências em sala de aula que podem influenciar beneficamente ou não a criança a tomar o gosto pela leitura. Enfim, a contação de histórias influenciará na formação da criança, por meio do conhecimento de mundo que ela adquirirá. Podendo-se pensar na formação de futuros leitores, desde o berçário, em um trabalho que se compreenda que tudo ao redor do bebê é parte integrante de uma imensidão de possibilidades cognitivas que podem ser desveladas.

PALAVRAS-CHAVE: contação; história; bebês; educação infantil; benefícios.

INTRODUÇÃO

Este artigo descreve sobre a interação da leitura na fase infantil e seus desdobramentos, mostrando que a leitura no período da fase da primeira infância. Hipoteticamente tal hábito influenciará na formação de pequenos leitores.

Adentrar na questão da Leitura para bebê, é de grande importância, visto que acaba por incentivar a criança, proporcionando o hábito da leitura em todas as fases de seu desenvolvimento, inclusive na autonomia, assim como, a se tornarem adultos críticos.

Esta ferramenta motivadora pode ser empregada tanto pelos pais, na mais tenra idade, ou seja, a partir de 0 meses de idade e assim por diante, pelas babás, professores em salas de aulas, salas de leitura, rodas de leitura e contação de histórias; que proporcionará o desenvolvimento de um leitor com comprometido consigo mesmo e com a sociedade, capacitados para buscar, modificar, aprender, intervir e a serem críticos.

Ao averiguar a quantidade de leitores contumazes, na atualidade, é possível se deparar com uma pequena fatia do mercado que tem por hábito esta ferramenta imprescindível de atualização, conhecimento, exploração e imaginação, e esta falta de motivação ou métodos insuficientes para provocar este hábito precisa ser mais explorado e repensado.

Desta maneira, e ante ao exposto este trabalho teve como objetivo descrever sobre a importância da leitura e/ou contação de histórias para crianças desde o zero até os 3 anos e assim por diante, assim como, ao de averiguar os motivos que levam a pessoa a não ter este gosto ou não ter este hábito e delinear a sua importância no cotidiano da criança.

Antes ao exposto, foi necessário indagar: que as ferramentas motivadoras podem ser utilizadas, para se possa formar novos leitores?

O tema foi acatado pelo fato de se verificar que bebês já manipulam celulares, ficam presos em telas de televisão, e ao de se ter uma enorme curiosidade para saber o motivo que leva um adulto a não ter o prazer pela leitura, à curiosidade da descoberta, o

apetite pelo aprendizado e informações, pelos sonhos, inovações, e tantos outros sentimentos e satisfações que a contação de histórias pode oferecer, para que estas crianças possam tomar mais gosto pela leitura e se tornem adultos mais engajados, preparados e com maiores conhecimentos.

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS PARA CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS

A contação de histórias para bebês é uma maneira lúdica de transmitir conhecimentos, além de ser uma forte ferramenta para estimular a imaginação, ajudar no desenvolvimento socioemocional, físico e cognitivo, o que a faz imperiosa parceira na educação infantil (BEDRAN, 2013).

A contação de histórias além de ser uma ação aprazível, é uma forma antiga de difundir valores para consignar uma interação agradável ela propicia as crianças uma compreensão mais ampliada de mundo, assim como, a elaboração de identidades culturais através da memória oral (SANTOS, CAMPOS, 2016).

Nesta faixa etária são encorajados diversos modos de expressão, promovendo maior aptidão de contatos e compreensão das próprias emoções. E em sala de aula, ou nos espaços dos pequenos ela coopera em novos espaços lúdicos e cativantes aos olhares e sentidos. (BUSATTO, 2017).

Neste contexto, o contador de histórias é a pessoa que atrai os olhares e a atenção dos pequenos de uma maneira diferente, já que ele usa a mímica, o corpo, as mãos e uma entonação de voz diferente do narrador. Ele dá vida as histórias contadas, a ponto de quem as ouve acabe por se identificar a elas e emane sentimentos, de alegria, medo e assim por diante (MELO, SAMPAIO, SALDANHA, 2022).

Para dar encantamento a uma história, é necessário atenção com os gestos, o corpo, o olha e a voz, para que precisamos dar muita atenção ao que fazemos com o corpo, a voz e o olhar. O contador é orientado por texto, ou livros infantis, porém nesta ocasião ele passa a ser a página da história para quem está ouvindo. Por isso, ora os gestos muito bruscos são evitados, o mesmo ocorre com as mãos que não devem ser muito movimentadas e se utilizar de textos muito amplos e/ou se utilizar de interpretar a história com o corpo. A interpretação deve ser cabível aquele que está ouvindo (SISTO, 2012).

Geralmente o livrinho de histórias infantil, ou algum texto é utilizado como apoio, contudo, na contação pode-se empregar a imaginação com improvisações do contador. A partir da influência mútua do momento a criança ouvinte acaba se revelando como, também, um protagonista no processo (COELHO, 1999).

Ante ao exposto, convém descrever o parecer elucidado por Melo, Sampaio e Saldanha (2022) em que, a contação de histórias de maneira lúdica e criativa deve ser tido como trabalho distinto na educação infantil, como um todo, visto que é uma metodologia partidária, notoriamente gratificante e elemento essencial para despertar nas crianças o gosto pela leitura; e auxiliar desenvolvimento de diferentes habilidades, em diversos campos, tais como: o afetivo, social, emocional, psicológico e cognitivo; o que corrobora às afirmações em
Bedran (2013).

Convém esclarecer tambem que, de acordo com o Referencial Curricular Nacional para a educação infantil (1998, p.27) para as crianças de zero a três, a unidade infantil deve propiciar um ambiente que forneça segurança, que acolha, que dê confiança e garanta um ambiente de experimentação, empregando recursos essenciais e satisfatórios, para que os bebês possam expressar suas vontades, sentimentos e insatisfações, desenvolvendo a autonomia.

Além de poder conhecer o próprio corpo e imagem, conheça sensações e seus limites, aprenda os cuidados de saúde e higiene, cuide do próprio corpo, brinque, interaja com os outros bebês e demais pessoas e revele seus interesses e necessidades (BRASIL, 1998).

Então nesta faixa etária, são designados e constituídos meios para que eles se aprofundem e ampliem suas capacidades de que possam ter uma imagem positiva de si mesmos, conheçam suas possibilidades e limitações, tenham autoconfiança, conheçam e possam encarar situações conflituosas com seus próprios recursos, respeitem o próximo

e requeiram o mesmo, valorizem a cooperação, sejam solidários e colaboradores, valorizem a segurança e a proteção, que aprendam a compreender e identificar que pertencem aos grupos, respeitem regras e saibam conviver em meio as diversidades (BRASIL, 1998).

Ante ao elucidado, há diversas maneiras para que estes objetivos sejam alcançados o gosto pela leitura deve ser estimulado desde muito cedo, para que a criança desenvolva o gosto por ela é necessário que, desde pequeno, ou até mesmo da criança ainda nenê, recém-nascido, já se inicie a contação de livros infantis, logicamente que de leituras apropriadas para cada fase de seu desenvolvimento e com voz moderada e de forma lúdica. Acrescentando que, este hábito pode ser estimulado de diversas formas, não só na hora de dormir, mas também na hora da soneca da tarde, ou até mesmo na hora do banho, com livrinhos infláveis, coloridos, alegres e lúdicos (REYES, PETRONIO, 2012; ROCHA, 2013; BUSATTO, 2017).

Mesmo nos primeiros meses os bebês estão em contínuo aprendizado. Ao ouvir histórias tanto a imaginação, quanto a criatividade. A audição de histórias estimula a imaginação, a criatividade, o desenvolvimento linguístico e a aptidão de concentração e de foco, preparando-os para adquirem gosto pela leitura (ROBSON, 2023).

Como os bebês possuem um campo emocional e sensorial com características diferentes dos adultos. Se pode replicar ritmos, estímulos visuais, o tom de voz e assim por diante. O narrador deve evitar lugares com excesso de barulho, aparelhos de televisão ligados, brinquedos espalhados e escolher uma luz ambiente, entre almofadas e tapetes macios. O contador deve escolher a história, visto que cada uma pode provar emoções diferentes, como exemplo:

- As histórias repetitivas e simples são narradas para bebês menores, agora as mais complexas e que podem proporcionar maior interatividade é para bebês maiorzinhos;
- A temática não deve conter enredos assustadores e/ou complexidade, mas sim abordar descobertas, amor e natureza, dentre outros;
- A percepção visual dos bebês pode ser estimulada por meio de livros bem ilustrados, contrastes e cores;
- A participação ativa do bebê e o desenvolvimento da linguagem podem ser aguçados por meio de histórias que contenham sons, músicas e onomatopeias;
- Já a coordenação motora e o tato podem ser trabalhos com a narração e a apresentação de livros de diferentes texturas, que contenham ilustrações tridimensionais e/ou abas (ROBSON, 2023, p.1).

É necessário criar um espaço confortável para o bebê e o leitor, como em almofadas, pufes, ou redes que propiciará um ambiente acolhedor e a experiencia ficará ainda mais atrativa para o bebê. E com diferentes entonações de vozes, tornará a prática perfeita para prender a atenção da criança, assim como as mímicas, gesticulações, caretas e o uso do próprio corpo tornará a prática mágica. O apontar com os dedos nos personagens, nas figuras e objetos, a reprodução dos nomes, de sons, e o entoar de cantigas é proveitoso e deleitável (RANGEL, 2007).

Já, Dalla-Bonna et al. (2010) afirmou que o cuidado com a entonação da voz ao contar uma história, as expressões faciais e corporais é fator primordial para despertar no ouvinte a atenção, credibilidade e comunicação textual.

Segundo Robson (2023) a voz é o primeiro que conecta o adulto ao bebê. Isto porque eles sentem o tom de voz, antes mesmo de entender quaisquer palavras. Então um tom brando, além de transmitir segurança e afeto é acolhedor. O mesmo ocorre com o ambiente e o contato visual, que acabam propiciando um ambiente perfeito para a interação, na contação de histórias.

As expressões e a entonação da voz são de grande valia na contação de histórias para os bebês. As imitações de diferentes personagens, com diferentes entonações podem demonstrar momentos mais felizes, ou de surpresas, da calmaria, de mistérios, do alto e do baixo, que acabam por animar a contação. Sendo a voz uma ferramenta capaz de transmitir emoções e nortear os bebês em reações de ótimos ouvintes (ROBSON, 2023).

E muitas possuem mensagens riquíssimas, como de amizades, amor. Compaixão e afeto. E os pequenos se identificam com os personagens, dependendo a idade da criança,

estas afeiçoam-se aos personagens em se encontram sem dilemas e assim desenvolvem a compreensão de questões morais; sendo que o narrador pode debater questões difíceis de ensinar, como os valores que são primordiais (SOUZA, FRANCISCO, 2017).

O desenvolvimento social e emocional é outro instrumento de grande riqueza que contribui no desenvolvimento dos bebês. Ocorre que ao se identificarem aos personagens eles se empatizam a eles e as suas emoções, se iniciam no reconhecimento de suas próprias emoções e a lidar com ela. E seta interação entre o contador de histórias e o bebê promove a escuta a atenção e a colaboração (SOUZA, FRANCISCO, 2017).

E na primeira infância este tema vem adquirindo mais visibilidade, com o passar do tempo na sociedade, tanto para pais e familiares, quanto nas escolas e professores, afinal, a literatura é uma das formas de expressão artística, pois é capaz de criar e recriar novos mundos: o real, psicológico ou até mesmo o imaginário, podendo apresentar as próprias histórias, memórias e costumes, esse hábito cria um vínculo do leitor para com o bebê (GIROTTO, SOUZA, 2016; OLIVEIRA, 2024; BRASIL, 2024).

Assim, a partir do berçário, pode-se pensar em um trabalho de formação para futuros leitores, capaz de promover a sensibilização para o objeto, ou seja, um trabalho no qual se possa compreender que para um bebê o livro e tudo que o cerca faz parte de uma ampla gama de possibilidades de cognição, que existem para serem explorados. (KAERCHER, 2011; COELHO, MACHADO, 2015).

É necessário que o livro seja adequado a essas exigências. Então, é necessário que se aceite a sua manipulação intensa, seja ele, arrastado, cheirado, esfregado, arrastado, mordido e assim por diante, consequentemente ele deve ser confeccionado com material resistente de fácil higienização, de borracha, ou de pano, que não possibilite risco às crianças (KAERCHER, 2011).

E quando maiorzinhos, os livros devem ser colocados ao alcance dos bebês para que eles possam pegar por conta própria. E esconder livros em locais inusitados, dentro de caixas de brinquedos, abaixo dos móveis da sala, dentro de brinquedos, no pátio, na mesa, ou no refeitório, torna o percurso das crianças muito mais rico (DALLA-BONNA et al., 2010; COSSON, 2021).

Embora os bebês estejam em formação, resultando em deficiência na coordenação, consequentemente ao folheá-los podem rasgá-los, ou até os rabisque e dependendo da idade da criança um conselho de um adulto e demais providências podem ser tomadas, para que haja o menor estrago possível, assim como, a distribuição de folhas de sulfites para que eles possam rabiscar (ZILBERMAN, 2015).

Desta forma, oferecer materiais de leitura próprios para a idade é imprescindível, ou outros materiais de leitura, que possam ser danificados, e ainda com a preparação da criança, ensinando a preservar o bem, embora o mercado ofereça vários tipos de livros confeccionados em PVC, emborrachados, infláveis e de pano, dentre outros (REYES, PETRONIO, 2012).

Como educadores e podendo contar com diversos livros de literatura infantil, é importante proporcionar inúmeras possibilidades para que a criança possa ter uma visão mais ampla do mundo em que está inserida como sujeito (ZILBERMAN, 2015).

Sendo a literatura infantil influenciável na formação da criança, por intermédio do conhecimento de mundo que ela irá adquirir, ela poderá ter melhor discernimento entre o bem e o mal, o belo e o feio, a tristeza e alegria, e assim por diante (ZILBERMAN, 2015; JOSÉ, 2017).

Como descrito por Bamberger (2002, p.12), no tocante ao desenvolvimento daquele que lê: "Todo ser humano pode ser ajudado pelos livros a se desenvolver conforme a sua maneira".

Os livros são fundamentais, que podem satisfazer as mais diversas necessidades, promovendo ao leitor a capacidade de crítica e escolha, remover barreiras educacionais, por estarem mais preparadas, adquirirem maior conhecimento e futuramente serem mais bem sucedidas, com melhores oportunidades, como cidadãos, em um mundo globalizado.

De acordo com Bamberger (2002, 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".

Isto não só por causa da crescente tecnologia, visto que os aparatos tecnológicos pouco contribuem para dizimarem as angústias do homem contemporâneo. Atualmente proporcionam estímulos visuais e podem satisfazer uma criança, sejam com histórias em quadrinhos, jogos ou outras modalidades, porém acabam restringindo o "potencial e experiência linguística". Os livros foram de grande importância no passado e com certeza serão no futuro, sejam eles digitais ou não, dificilmente outros bens poderão substituí-los (BAMBERGER, 2002 p.10).

O documento oficial Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, RCNEI de 1998, traz orientações aos docentes nele a leitura é como: "[...] um processo em que o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, apoiando-se em diferentes estratégias, como seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor e de tudo o que sabe sobre a linguagem escrita e o gênero em questão" (BRASIL, 1998, p. 133).

Já a Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2024) dispõe que a criança aponta suas curiosidades com relação à cultura escrita, em várias atividades, como: ao ouvi-las, no acompanhamento de leituras de livrinhos infantis e narração de textos, na observação de textos e livros dentro do próprio lar, na escola e no comunitário. Ela vai incentivando e construindo sua concepção de língua escrita, fazendo com que a criança reconheça diferentes usos sociais da escrita, de suportes, dos gêneros e de portadores. Consequentemente os livrinho e textos ganham atenção na Educação Infantil.

Destarte, na Educação Infantil, e conforme a Base Nacional Comum Curricular o quadro das vertentes, de experiências são organizados em três colunas, de acordo a faixa etária e com detalhes dos objetivos de aprendizagem definidos e de desenvolvimento, com cores, sons, traços e formas.

Quadro 1 - Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento



Fonte: BRASIL (2024, p. 26).

Assim as experiências de contação de histórias demostram e instigam estímulo à imaginação e ampliam conhecimento de mundo, utilizando-se de cores e de músicas, ocorre que "o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros" (BRASIL, 1998, p. 41).

E segundo Brasil, 2024, p. 42,

Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de

representação da língua.

A leitura para crianças é uma atitude geradora de efeitos efetivos, seja por seu substancial expressivo de história, ou texto, ou pelo estilo gerador de peculiaridades de cada leitor (SOUZA, FRANCISCO, 2017).

E ratificando as afirmações de Melo, Sampaio e Saldanha (2022) e Bedran (2013, Souza e Francisco (2017), o ato de contar histórias para os bebês é de grande importância para o desenvolvimento cognitivo e discursivo. Na contação as vivências são acionadas, assim como, a biblioteca interna, os valores, e ao lugar a que pertence.

Então primordial que o professor desperte no educando o interesse e aptidão pela apreciação de obras literárias, favorecendo a leitura através de estratégias e condições para o crescimento individual do leitor. É necessário que a leitura permita uma relação entre educadores e educando, pois a cada dia o mundo da alfabetização nos desafia, a se posicionar de maneira crítica e transformadora (GIROTTO, SOUZA, 2016; JOSÉ, 2009).

Com as alegações de Ferreira e Oliveira (2020) ficou claro a necessidade de inserir as crianças, cada vez mais cedo, a tomarem o gosto pela leitura, já que ela é uma forma extraordinária de aprendizagem.

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

A profissão de Professor exige que ele não seja apenas transmissor de conhecimento, e sim que participe ativamente dos entraves, construção, reflexão do processo educacional, cultural e esportivo, e possa repassar esta necessidade veemente de adquirir novos conhecimentos, qualidade de vida e o próprio papel do homem diante da sociedade; embora por vezes se possa deduzir que, ao efetuar a leitura de um texto ou de contação de uma simples história para as crianças, esteja lidando com uma tarefa do cotidiano; não se observa a riqueza de transmissão de conhecimentos e experiências que esta experiência traz (SOLÉ, 2008).

E segundo Zilberman (2015, p.45-46), por mais distante que a história, ou a contação possa se distanciar da criança, mesmo assim ela ainda tem a característica positiva de relatar o seu mundo, propiciando tanto as dificuldades, quanto às soluções dos problemas apresentados, ofertando a criança um conhecimento melhor do mundo em que vive.

Porém algumas crianças podem ser distanciadas do mundo da leitura, também, pelo fato das diferenças entre os grupos, marcadas pelas condições socioeconômicas (RANGEL, 2007).

Esta falta de acesso à leitura já não ocorre com as classes mais privilegiadas, que possuem melhores condições socioeconômicas e ambientes mais favoráveis, para a inserção da criança ao hábito da leitura. Cabendo aos Órgãos Educacionais, com seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), por meio das escolas e dos seus professores a criação e meios de incentivar suas crianças a este hábito tão saudável, da necessidade, que perdurará para o resto da vida. Pela leitura se adquire conhecimentos, e o conhecimento e a bagagem cultural são umas das poucas virtudes que não se pode ser tirada. Visto que, aquele que lê produz, por si só, ainda mais leitores (RANGEL, 2007).

Conforme salientou Rangel (2007, p.100): "Meu pai era engenheiro e vivia lendo, tanto que quatro filhos são professores". Demonstrando que o papel da família é primordial como meio motivador às práticas da leitura; já que a criança procura imitar as imagens e os hábitos dos adultos.

E de acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, RCNEI (1998), perceptividade e a apreensão do complemento nas ações e papéis enredados nas interações sociais é uma essência de grande importância nos procedimentos para distinguir a diferença do eu e do outro. E este complemento pode ser verificado nos jogos de imitação, na atenção de contações de histórias e assim por diante.

As crianças se esforçam, desde muito pequenas, para imitar as expressões faciais, as onomatopeias ditas, as músicas cantadas, as histórias contadas, os gestos, os animais além dos movimentos que presenciam. Entre os dois e três anos a imitação é uma forma de brincadeira e de comunicação com as outras crianças. A imitação é oriunda da observação e aprendizagem da criança, momento em que ela se identifica, sente-se aceita e se diferencia. É uma ação de reconstrução interna, principalmente quando lhe são apresentados

cenas e gestos que lhes atraiam e pelos pais. Sendo a observação uma capacidade que ajuda a criança a efetuar as diferenciações de si para os outros e de sua identidade (BRASIL. 1998, p. 41).

Porém existem diversos casos de pais que mesmo com pouca instrução e/ou condições socioeconômicas precárias, procuram contar histórias, mesmo que inventadas por eles próprios, como método de entreter as crianças, chamar-lhes a atenção para a boa formação moral, conhecimento ou ainda levá-los a pensar, a construírem questionamentos, ou até como maneira de acalmá-los. Conforme mencionado por Rangel (2007); esta prática além de fascinar, estabelece relação da criança com o mundo em que vive e acaba sendo uma atitude fundamental para que os pequenos tomem o gosto pela leitura.

Em relação a formação moral da criança, o psicólogo Jean Piaget (1994) efetuou pesquisas de consciência, a partir de jogos de regras com bolinhas de gude, com o intuito de apreender o desenvolvimento do juízo moral dos pequenos. Sua pesquisa foi apoiada no filósofo alemão immanuel kant (1724-1804), em que sugeriu uma direção psicogenética no desenvolvimento do juízo moral, decisório da consciência e do aprendizado de regras. Destarte ele assegurou a existência de três momentos ou disposições experimentadas para ser construída a moral do cidadão, quais sejam: a primeira de anomia ou (pré-moral) que é a primeira, a segunda de heteronomia e a última e terceira a da autonomia, que é vista como possibilidade e não fato.

Continuamente, e de acordo com Piaget (1994) estes estágios da prática das regras podem ser divididos em idade, como:

- Estágio 1- genuinamente motor, além de individual, em que não existe preocupação com as normas sociais, apenas as motoras, que vai do zero aos dois anos de idade;
- Estágio 2 - egocêntrico dos dois aos três anos e/ou dos cinco aos seis anos, momento em que não há quaisquer preocupações com regras e as crianças jogam para si mesmas, ou em grupo, porém elas imitam, colocando em prática os exemplos recebidos;
- Estágio 3 – entre os sete e oito e aos 11 anos, que é o estágio da cooperação nascente, momento em que a criança busca vencer o oponente. Neste estágio nasce o necessário controle dos jogadores entre si, assim como uma única regra, entretanto ainda há grandes variações relativas as regras do jogo;
- Estágio 4 – que ocorre entre os 22 e 12 anos a frente, denominado de estágio da codificação das regras, onde as crianças conhecem e possuem conhecimento de que as regras devem ser respeitadas.

E quanto aos estágios da consciência das regras, tem -se:

- Primeiro estágio - entre zero até os 3 anos, em que a regra ainda não é coercitiva porque é ela é unicamente motora, não existe obrigatoriedade, mas está sendo notada e se torna interessante;
- Segundo estágio - entre três e quatro e dos nove aos 10 anos, onde a regra é tida como divina, e não há mudanças, sendo que quaisquer alterações podem ser tidas como infração, observa-se a origem adulta;
- Terceiro estágio – entre onze e doze anos à frente, em que a regras são leis e impostas por meio da aceitação entre os pares, e/ou grupos, e obrigatória, ansiando a lealdade (PIAGET, 1994).

No tocante aos estágios da prática e da consciência das regras, observa-se duas disposições morais relativas a desenvolvimento do juízo moral da criança, ou seja, a heteronomia e a autonomia, assim como e ainda uma fase pré-moral denominada de anomia (LEPRE, BENETTI, 2021).

Todavia, segundo Lepre (2001), na fase da anomia, assim denominada por Piaget (1994), que ocorre entre 4 e cinco anos, não há existência moral, visto que a criança ainda não possui consciência de regras e suas atitudes são norteadas pelas fantasias e contentamento de seus impulsos motores, ainda que não haja vivência do que seja moral, mesmo que lhes seja divulgada, desde muito cedo.

Porém, atenta-se que a construção da moral deve se iniciar desde o nascimento da criança e refletida desde a educação infantil nas unidades escolares, já que ela começa a se constituir desde o seu nascimento (LEPRE, BENETTI, 2021).

Observa-se a ratificação da contação de histórias, desde o nascimento da criança ante ao exposto; e faz-se necessário esclarecer que há maneiras de o narrador levar o ou-

vinte a entender melhor as histórias, fazendo observações que possam levar as crianças a curiosidades, que já lhes é peculiar. Contudo, seria sem nexo contar uma história para as crianças que elas não entendessem, ou mesmo sem sentido, como, por exemplo, ler uma coluna financeira ou política, para elas (SMITH, 1999; SILVA, 2008).

Ocorre não lhes chamaria a atenção necessária, fato que tal atitude não desprenderia a vontade de aprender a ler, já que a contação de história e o manuseio de materiais de leitura dedicado às crianças, os insere no mundo da leitura e da escrita (SMITH, 1999; MOREIRA, 2017).

Outro item tão importante quanto ao anterior é o ritmo e a voz cadenciada que são capazes de prender a atenção dos bebês; parecida com as próprias canções de ninar, que possuem efeito calmante, apesar de que o ritmo pode ser mais dinâmico em algumas partes da história contada. As palavras, ou frases cantadas, ou contadas e repetidas auxilia na memorização (ROBSON, 2023).

Diversos tipos de vozes, sons e onomatopeias podem ser empregados, como de: animais, objetos e da natureza, dentre outros, que além de prender a atenção pela ludicidade, enriquece a história; incentivando que os bebês os emitam e fiquem curiosos (MATOS, 2017; BRASIL, 2023).

O emprego de rimas e de cantigas são elementos que também ajudam na memorização, familiarização, estímulos, conforto e interação para com os bebês, além de que os auxilia nos ritmos sonoros e do desenvolvimento da linguagem (ROBSON, 2023).

E os acontecimentos em sala de aula são primordiais e determinarão se elas se tornarão leitores ou não. Sendo assim, há necessidade de que os professores facilitem a leitura e compreensão, sem coerção, em um ambiente agradável, de harmonia, colaboração e sem avaliação (VARGAS, 2021).

É evidente a influência, benéfica ou não, que o professor pode exercer sobre o aluno quanto a estimulá-lo a ler, conforme esclareceu Smith (1999, p.139) "quanto a protegê-lo das situações que podem deixar marcas negativas, ou até de traumatizá-los com o objetivo de ler, mesmo quando da iniciação de um aluno na alfabetização, já que errar é humano e errando é que se aprende".

E é primordial que o educador selecione diferentes tipos de textos, literários ou não, histórias que as crianças possam se projetar na vida contemporânea, local que dos quais estão inseridos e de tempos e outras perspectivas, que possam incentivar as reflexões (FERREIRA, OLIVEIRA, 2020).

Uma das preocupações na Educação Infantil é o seu desenvolvimento intelectual, já que é concebido por um fator político social básico para atingir o progresso de aspirativo da coletividade. Então, a constituição de conhecimentos é o principal foco, o qual será atingido pelo hábito da leitura, que deve ser implantado e ratificado de forma lúdica nas unidades escolares (DOMINGOS et al., 2021).

Então iniciando as crianças, desde a mais tenra idade a tomarem gosto pela leitura, com o passar do tempo poderão dirimir as suas dúvidas, achar as respostas para seus questionamentos, principalmente ao que diz respeito aos caminhos por onde passam a edificação de seus conhecimentos, o que não diz respeito a uma metodologia tradicional (COELHO, MACHADO, 2015).

A contagem de histórias produz o descobrimento e incentivará o gosto e a vontade de ler, e o ato de ler produzira sentido, assim é colocar em prática o exercício pleno do letramento, é encontrar-se e se considerar conforme o texto, conseguindo interpretá-lo, doando-lhe significação. Logo, portanto, ingressa-se em primordiais concepções de ocasiões a fim de que o ato da leitura e da escrita elaborem influências mútuas, conhecimentos, reações, construção da subjetividade, não sendo empregado somente como um exercício de atividade simples de cópia e/ou de decodificação de sinais, em que a metodologia acaba por alienar o discente em seu meio (YUNES et al., 2012; SOLÉ, 2018).

A leitura é uma produção de texto em que cada indivíduo concebe um sentido característico ao que leu, expandido o seu significado neste ato, a partir de muitas possibilidades de leituras, assim como: em cores, obra teatrais e suas expressões, fotografias, sinais, melodias, livros-imagens e assim por diante. A leitura permite um olhar significativo, que vai mais além, permitindo penetrar no imaginário, e com isso proporciona mais força

a emoção, compreensão e sensibilidade, além de se modificar em ato cognitivo (DALLA-BONNA et al., 2010).

Pensar em Literatura infantil é investir na formação do leitor é poder levar até a criança, o prazer, o entender e o apreciar e compreender o texto, a história; e a literatura tem o potencial de:

- desvelar as arbitrariedades sociais;
- de provocar a reflexão do que se quer ser ou do que precisa mudar tanto no nível pessoal, quanto social;
- de provocar a afetividade;
- de emocionar, divertir e dar prazer;
- de contribuir para a humanização da pessoa e à construção da sua sociabilidade;
- de favorecer o relacionamento do mundo da ficção com a realidade;
- de extrapolar espaços por meio da imaginação na construção de incontáveis e infinitos horizontes;
- de promover a experiência do encontro com o outro (autor, colegas, professor);
- de promover a capacidade de debate e de confrontação de ideias;
- de dialogar com diferentes culturas e interpretar as ideias e os valores que a configuram;
- de desenvolver a capacidade interpretativa;
- de desfrutar da experiência estética e singular da linguagem literária;
- enfim, de tornar o mundo mais compreensível, sensível e humanizado. (DALLA--BONA et al, 2010, p.79).

Embora se tente incutir o interesse da leitura nas crianças, desde pequenas, muitas vezes estas tentativas não surtem efeitos, e segundo Bamberger (2002, p. 20), estas tentativas frustradas se dão diante de:

- Durante várias fases da infância a leitura satisfaz as necessidades, porém de maneira unilateral, e quanto mais tarde esta prática lhe for imposta, conforme os interesses da criança vão se modificando, esta vai perdendo o gosto pelas aventuras;
- Muitas crianças acreditam que a leitura passa a ser exigência da escola, desta maneira a leitura acaba fugindo do lúdico;
- Outras brincadeiras e meios utilizados no período educacional acabam chamando mais a atenção, se tornando mais divertido que a leitura.

Outra característica que pode distanciar as crianças do gosto pela leitura é a necessidade de ajustá-las, de acordo com que os interesses dos alunos e conforme suas necessidades intelectuais, para que este hábito não seja temporário, mais sim perdure para toda uma vida, contribuindo verazmente de aprendizado e sucesso. Há necessidade de se tomar gosto pelo que se lê e segundo Solé (2008, p.12): "Refiro-me ao fato de que os bons leitores não são apenas os que compreendem mais e melhor os textos que leem, mas os que sentem prazer e gosto pela leitura".

E para que as crianças possam se tornar leitores assíduos, é de extrema importância os seguintes fatores com relação à escola é: Bom relacionamento entre professor e aluno, para que possa despertar no aluno o gosto e o prazer pela leitura; professores bem formados, munidos de interesses pela questão e material disponível, também com sala de leitura e um bom acervo literário e o contato contínuo com livros, revistas, gibis e outros meios de leituras e ainda com livros virtuais (SOLÉ, 2008).

MÉTODO

O artigo foi desenvolvido através de pesquisa bibliográfica, utilizando os descritores: leitura, crianças, contação de história, bebês, escola e benefícios. Foram encontradas 3.221 obras científicas, na biblioteca particular, nos bancos de dados da Base Nacional Comum do MEC, Nova Escola.Org. e no Portal da USP. Sendo verificados em: livros, apostilas, Trabalhos de Conclusão de Curso, jornais e monografias, das quais foram acatadas 34 obras. Desta maneira, foram descartadas as obras em duplicidade, aquelas que não condiziam com os objetivos da pesquisa e/ou cujos textos não estavam completos.

CONCLUSÃO

A contação de histórias para crianças de zero a três anos de idade deve ser efetuada de forma lúdica, escolhendo o texto e/ou a história de acordo a fase etária da criança e em ambiente apropriado que transmita segurança e seja acolhedor. E o contador é a pessoa que consegue se comunicar, chamando a atenção dos bebês, já que ele se

utiliza da mímica, replica ritmos e de diversos sons de objetos, com instrumentos musicais de diferentes formas de entonação de voz branda, dá vida aos personagens, usando o corpo, as mãos, com movimentos leves, sem gestos bruscos, emprega também os olhares, as mímicas, onomatopeias, caretas, cantigas e assim encanta.

Observou-se que, uma das ferramentas motivadoras que podem ser utilizadas para formar novos leitores é a contação de histórias para as crianças na mais tenra idade, pois além de transmitir conhecimentos, incentiva a imaginação e criatividade e auxilia no desenvolvimento cognitivo, físico e emocional, linguístico, na compreensão de mundo, transmite afeto e cria vínculo, gera atenção e escuta; e mais à frente no conhecimento de limites, constituição de uma imagem positiva sobre si mesmos, valorizarem a segurança e colaboração, que possam adquirir autoconfiança e estejam mais preparados ante aos conflitos, sejam mais solidários, respeitem os outros, aprendam regras.

Para se formar novos leitores, a criança precisa ganhar gosto pela leitura, então em casa ou na unidade de educação infantil, desde o nascimento a contação de histórias, como o emprego e manuseio de livros bem coloridos e de diversos materiais e texturas, podem ser utilizados, para auxiliar na coordenação motora dos bebês; seja na hora de dormir, na hora do banho e/ou outro horário conveniente. A criança também irá ganhando gosto pela leitura, quando incentivada e com a narração de textos lúdicos, dentre outros.

Observou-se que imprescindível que o professor desperte na criança o interesse pelas obras literárias, de acordo as suas condições de desenvolvimento, contudo. E apesar de quando bebês, a criança esteja em fase de anomia e estágio motor ou egocêntrico, a construção da moral deve se iniciar desde o seu nascimento da criança.

Finalmente concluiu-se que a histórias e textos devem ser muito bem escolhidas, pois caso contrário, uma leitura que não demande interesse pela criança pode-lhe afastar do mundo da leitura, assim, como as ocorrências em sala de aula, das quais devem ser sem coerção, sem marcas negativas, mas com bons relacionamentos, atratividade e afeto.

REFERÊNCIAS

BAMBERGER, Richard. Como Incentivar o Hábito de Leitura. 7 ed. São Paulo, Ática, 2002.
BEDRAN, Bia. A arte de cantar e contar histórias. Narrativas orais e processos criativos. Nova Fronteira, 2013, 131p.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – Educação é a base. BNCC. MEC. Ano: 2024, 600p. Disponível em: //efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/ https://domainpublic.wordpress.com/wp-content/uploads/2023/02/ei_ef_110518_ versao final_site.pdf. Acesso em. 24 abr. 2024
BRASIL. Ministério do Estado da Educação. Guia de contação de histórias. [2023]. Disponível em: https://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://alfabetizacao.mec.gov.br/ images/pdf/guia_de_contacao_de_historias.pdf. Acesso em: 05 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - Formação Pessoal e Social. volume 2. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: https://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf. Acesso em: 25 abr. 2024.

BUSATTO, Cléo. Contar e encantar: pequenos segredos da narrativa. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2017.
COSSON, Rildo. Como criar círculos de leitura na sala de aula. Ed. Contexto, 2021.
COELHO, Betty. Contar histórias: uma arte sem idade. 10 ed. São Paulo: Ática, 1999
COELHO, Kessia; MACHADO, Miriam Almeida. A importância da leitura na educação infantil. FAP. 2015.

DALLA-BONNA et al. Leitura Um Mundo Além das Palavras. Curitiba: Instituto RPC, 2010.

DOMINGOS, Girlene Paula et al. A importância da leitura na educação infantil. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, São Paulo, v. 7, n. 6, p. 669–680, 2021.

ISSN – 2675-3375. https://doi.org/10.51891. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/1423. acesso em: 23 maio 2024.

FERREIRA, Laís Costa; OLIVEIRA, Rosemary Lapa de. A contação de histórias como prática educativa. Revista Digital dos Programas de Pós-Graduação do Departamento de Letras e Artes da UEFS Feira de Santana, Revista a Cor das Letras. v. 21, n. 2, p. 66-75, maio-agosto de 2020. Disponível em: http://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/ article/view/66/pdf. Acesso em: 05 maio, 2024.

GIROTTO, Cyntia Graziella G. Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. Org. Literatura e Educação Infantil: Livros, Imagens e Práticas de Leitura. vl. 1. Editora Mercado de letras, 2016 .

JOSÉ, Elias. Literatura Infantil: Ler, contar e encantar crianças. 2ª ed. Editora Mediação, Santa Maria - ES., 2009. 226p.

KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva. Literatura infantil e educação infantil: Um grande encontro. UNESP, p.135-142, 2011 Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/ simplesearch?query=Literatura+infantil+e+educa%C3%A7%C3%A3o+infantil%3A+Um+grande+encontro. Acesso em: 02 jun.2024.

LEPRE, Rita Melissa. A indisciplina na escola e os estágios de desenvolvimento moral na teoria de Jean Piaget. dissertação de mestrado. Marília: programa de pós-graduação em educação. UNESP, CAPES, 2001. Disponível em: https://oasisbr.ibict.br/vufind/Record/BRCRIS_b014db1fc1414dd9f753e3dd0c98307d?lng=en. Acesso em: 15 maio 2024.

LEPRE, Rita Melissa; BENETTI, Eduardo Silva. O desenvolvimento do juízo moral na teoria de Jean Piaget. 2021 DOI:10.13140/RG.2.2.20992.76803. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/355917154_O_desenvolvimento_do_juizo_moral_na_teoria_de_Jean_Piaget/citation/download. Acesso em: 15 maio 2024.

MATOS, Gislayne Avelar. A palavra do contador de histórias: sua dimensão educativa na contemporaneidade. São Paulo, ed. Martins Fontes, 2005.

MELO; Acreciana de Sousa; SAMPAIO, Maria Lúcia Pessoa; SALDANHA, Diana Maria Leite Lopes. Contar histórias: uma contribuição ao desenvolvimento infantil e ao despertar do gosto e prazer pela leitura. 2022, Criar Educação 11(1):327-339. DOI:10.18616/ce.v11i1.5728. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/364596299. Acesso em: 02 abr. 2024.

MOREIRA, Paloma Rodrigues. A importância da leitura na educação infantil. PUC – RJ. jan. 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/321586571. Acesso em: 02 jun.2024.

OLIVEIRA, Djenane Martins. Plano de aula: Leitura na cabana para os bebês. Habilidades BNCC: EI01EO02 EI01EO05 EI01CG02. Nova Escola 2024.Disponível em: https://novaescola.org.br/planos-de-aula/educacao-infantil/creche/leitura-na-cabana-para-os-bebes/4166. Acesso em: 08 jun. 2024.

PIAGET, Jean. O juízo moral na criança. São Paulo, Summus, 4ª ed. 1994

RANGEL, Jurema Nogueira Mendes. Leitura na escola – espaço para gostar de ler. 2 ed. Porto Alegre, Editora Mediação, 2007.
REYES, Yolanda; PETRONIO, Rodrigo. Ler e brincar, tecer e cantar: literatura, escrita e educação – Edição padrão, 1ªed. Editora Pulo do gato, 2012. 88p.
ROCHA, Tays. 1 2 3 Contando, leitura com ternura para mamães e bebês. Editora Vale das Letras, 2013.

SANTOS, Fabio Cardoso dos; CAMPOS, Ana Maria Antunes de.Org A Contação de Histórias. Contribuição à Neuroeducação, Editora Wak, 2016, 176p.

SILVA, Leila Cristina Borges da. Práticas de Leitura na Infância: imagens e representações. Campinas, Editora Autores Associados, 1ª ed. 2008. 150p.
SISTO, Celso. Textos e pretextos sobre a arte

de contar histórias. 3ª ed. Belo Horizonte: Aletria, 2012.
SMITH, Frank; Trad. Beatriz Affonso Neves. Leitura Significativa. 3 ed. Porto Alegre, Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1999.
SOLÉ, Isabel; Trad: Cláudia Schilling. Estratégias de Leitura. 6 ed. Porto Alegre, Artmed, 2018.
SOUZA, Aline Macedo de; FRANCISCO, Odair Benedito. Contação de histórias: um recurso pedagógico no desenvolvimento da linguagem. DOI: 10.5747/ch.2017.v14.n1.h292. Colóquio Humanarum14(1):40-51, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/319168861. Acesso em: 04 maio 2024.
VARGAS, Suzana. Leitura: uma Aprendizagem de Prazer: Como Trabalhar com Grupos de Leitura. Alta Books. 1ª ed. 2021.160p.

YUNES, Eliana. Contar para ler: a arte de contar histórias e as práticas de leitura. In: MORAES, Fabiano; GOMES, Lenice. (Org.). A Arte de encantar: o contador de histórias contemporâneo e seus olhares. São Paulo: Cortez, 2012.

ZILBERMAN, Regina. A Literatura Infantil na Escola. São Paulo, Editora, Global Editora e Distribuidora Ltda, 4 de set. de 2015. Disponível em: https://books.google.com.br/books/about/A_Literatura_infantil_na_escola.html?id=dqhcBAAAQBAJ&redir_esc=y. Acesso em: 10 jun.2024. 240p.

DESENVOLVIMENTO NEUROPSICOMOTOR NA INFÂNCIA

ANGELA PAGANINI SANTOS

RESUMO
O desenvolvimento neuropsicomotor na infância é complexo e influenciado por fatores genéticos, ambientais e experiências vivenciadas. Compreendê-lo é crucial para identificar precocemente possíveis dificuldades e planejar intervenções eficazes. A neuropsicomotricidade integra aspectos biológicos, psicológicos e sociais para promover um desenvolvimento harmonioso, considerando a plasticidade cerebral e a importância da intervenção precoce, sendo assim, o objetivo deste estudo é compreender como fatores genéticos, ambientais e experiências vivenciadas pela criança influenciam seu desenvolvimento motor, cognitivo e emocional, visando identificar precocemente possíveis dificuldades e planejar intervenções eficazes. Para tal sendo utilizada a metodologia de revisão de literatura, onde foi selecionado e estudado 10 artigos acerca do desenvolvimento neuropsicomotor na infância. O desenvolvimento neuropsicomotor na infância é crucial, influenciado por interações sociais, atividades lúdicas e condições socioeconômicas. Intervenções precoces e multidisciplinares são fundamentais para promover um crescimento saudável, reconhecendo o brincar como essencial para o aprendizado e desenvolvimento infantil. Dessa forma, é compreendido que intervir no desenvolvimento neuropsicomotor na infância, considerando fatores genéticos, sociais e educacionais, é crucial para promover um crescimento saudável e equitativo, enfatizando a importância do brincar como ferramenta fundamental no processo de aprendizado e desenvolvimento infantil.
PALAVRAS-CHAVE: desenvolvimento neuropsicomotor; educação infantil; pedagogia.

ABSTRACT
The neuropsychomotor development in childhood is complex and influenced by genetic, environmental, and experiential factors. Understanding it is crucial to identify potential difficulties early and plan effective interventions. Neuropsychomotricity integrates biological, psychological, and social aspects to promote harmonious development, considering brain plasticity and the importance of early intervention. Therefore, the aim of this study is to understand how genetic, environmental, and experiential factors influence a child's motor, cognitive, and emotional development, aiming to identify potential difficulties early and plan effective interventions. To do so, a literature review methodology was used, selecting and studying 10 articles on neuropsychomotor development in childhood. Neuropsychomotor development in childhood is crucial, influenced by social interactions, playful activities, and socioeconomic conditions. Early and multidisciplinary interventions are fundamental to promote healthy growth, recognizing play as essential for learning and child development. Thus, it is understood that intervening in neuropsychomotor development in childhood, considering genetic, social, and educational factors, is crucial to promote healthy and equitable growth, emphasizing the importance of play as a fundamental tool in the process of learning and child development.
KEY-WORDS: Neuropsychomotor development; early childhood education; pedagogy.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento neuropsicomotor na infância é um processo complexo que envolve a interação dinâmica entre fatores genéticos, ambientais e experiências vivenciadas pela criança. Compreender esse processo é crucial para identificar precocemente possíveis alterações no desenvolvimento e para planejar intervenções eficazes que promovam um desenvolvimento saudável e aquisição de habilidades adequadas.

Desde o nascimento até a idade adulta, o cérebro humano passa por um período de desenvolvimento contínuo e dinâmico, moldando-se e adaptando-se em resposta às experiências vividas e estímulos ambientais. Durante os primeiros anos de vida, em particular, ocorrem avanços significativos no desenvolvimento neurológico e psicomotor, que fornecem as bases para habilidades cognitivas, emocionais e sociais posteriores.

A abordagem neuropsicomotora destaca a interconexão entre os aspectos neurológicos, psicológicos e motores do desenvolvimento infantil. De acordo com esta perspectiva, o desenvolvimento motor está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento cognitivo e emocional, e influencia diretamente a capacidade da criança de explorar e interagir com o mundo ao seu redor.

Neste contexto, a neuropsicomotricidade surge como uma área de estudo e intervenção que visa compreender e promover o desenvolvimento harmonioso das capacidades neuropsicomotoras da criança. Por meio de uma abordagem integrada, que considera aspectos biológicos, psicológicos e sociais, a neuropsicomotricidade busca identificar e intervir precocemente em possíveis dificuldades ou distúrbios que possam interferir no desenvolvimento global da criança.

Diversos fatores influenciam o desenvolvimento neuropsicomotor na infância, incluindo aspectos genéticos, condições pré-natais, cuidados parentais, interações sociais, estímulos ambientais e experiências de aprendizagem. A plasticidade cerebral, característica marcante do cérebro em desenvolvimento, torna-o especialmente receptivo a influências externas e intervenções que possam promover um desenvolvimento otimizado.

Nesta revisão, exploraremos em detalhes os principais aspectos do desenvolvimento neuropsicomotor na infância, examinando as etapas e marcos típicos do desenvolvimento, os fatores que o influenciam e a importância da intervenção precoce para promover um desenvolvimento saudável e prevenir possíveis dificuldades futuras. Além disso, serão discutidas as implicações práticas e as estratégias de intervenção baseadas na abordagem neuropsicomotora, visando oferecer insights valiosos para profissionais da saúde, educação e áreas afins.

DESENVOLVIMENTO

O desenvolvimento neuropsicomotor na infância desempenha um papel fundamental na formação integral da criança. Através de atividades lúdicas e interações sociais na Educação Infantil, a criança adquire conhecimentos em diferentes áreas, desenvolvendo suas habilidades motoras, afetivas e sociais.

A brincadeira é reconhecida como uma ferramenta essencial para compreender a relação da criança com o ambiente ao seu redor, promovendo a construção de significados e preparando-a para a vida adulta. A educação psicomotora desempenha um papel crucial nesse processo, permitindo que a criança desenvolva consciência corporal, coordenação motora e habilidades sociais desde cedo. Cada criança vive seu desenvolvimento de forma única, construindo sua percepção do corpo e do mundo ao seu redor. A valorização do momento do brincar na Educação Infantil é destacada, pois contribui significativamente para o desenvolvimento psicomotor, o desempenho escolar e a formação social da criança. O brincar simbólico não apenas proporciona diversão, mas também é uma prática pedagógica essencial para o aprendizado, permitindo que a criança explore novas experiências, enfrente desafios e desenvolva sua imaginação. Em suma, o brincar é uma atividade séria que desempenha um papel crucial no desenvolvimento infantil. (CARVALHO, 2022).

Sendo assim, Delgado (2020) examinou o desenvolvimento motor de 110 crianças com idades entre quatro e 17 meses, revelando que a maioria delas (63,3%) apresentava um desenvolvimento motor abaixo do esperado. Esses resultados corroboram pesquisas anteriores que também encontraram altos índices de atraso no desenvolvimento motor em crianças de faixas etárias semelhantes. O tabagismo materno durante a gestação e a exposição pré-natal ao tabagismo foram identificados como fatores de risco significativos para o atraso no desenvolvimento motor infantil. Além disso, a análise destacou a associação entre baixa renda familiar e atraso no desenvolvimento motor. Crianças de famílias com menor renda foram mais propensas a apresentar atrasos nesse aspecto. A falta de um esquema vacinal completo também foi identificada como um fator de risco para o desenvolvimento motor, possivelmente devido a obstáculos como dificuldade de acesso aos serviços de saúde e falta de conscientização sobre a importância das vacinas.

Zike (2009), analisou o desenvolvimento motor de crianças em diversas faixas etárias, mostrando que muitas delas tiveram desempenho abaixo do esperado nos testes realizados. Os

resultados foram apresentados de acordo com a idade das crianças, tanto atual quanto anterior, com variações nas pontuações médias dos testes. O tabagismo materno durante a gestação e a exposição pré-natal ao tabagismo foram identificados como fatores de risco significativos para o atraso no desenvolvimento motor infantil. Observou-se que o desenvolvimento motor das crianças tendeu a acelerar em relação aos testes propostos. Isso pode ser atribuído a fatores como início precoce na educação infantil e apoio integral da equipe de saúde e educação. Outros estudos mostram que condições socioeconômicas, nutrição e fatores como dificuldades de aprendizagem também influenciam no desenvolvimento motor das crianças.

Alencar (2018), analisou crianças com suspeita de atraso no desenvolvimento neuropsicomotor (DNPM) e suas famílias em situação de pobreza. Resultados semelhantes foram encontrados em outros estudos, indicando que crianças de famílias mais pobres têm maior probabilidade de apresentar atrasos no DNPM. Estudos anteriores também associaram a pobreza a interferências no desenvolvimento infantil, com fatores como baixa escolaridade dos pais e condições de renda contribuindo para essa relação. A pobreza foi medida em várias dimensões, incluindo acesso ao conhecimento, acesso ao trabalho, escassez de recursos, desenvolvimento infantil e carências habitacionais. Crianças com suspeita de atraso no DNPM tendiam a ter pontuações mais altas nessas dimensões, sugerindo piores condições nesses aspectos.

De Lima (2016), também discute uma série de fatores que influenciam o desenvolvimento neuropsicomotor (DNPM) das crianças no Brasil e destaca a importância de avaliações abrangentes e sistemáticas para detectar suspeitas ou atrasos nesse aspecto desde o início da vida. Esses fatores incluem aspectos biológicos, nutricionais, socioeconômicos e familiares, todos eles desempenhando papéis significativos no modo como as crianças se desenvolvem. Levantando apontamentos importantes acerca de alguns fatores indispensáveis, dentre eles encontramos a falta de estudos detalhados sobre condições que podem levar a um DNPM atípico, o que ressalta a necessidade de mais pesquisas nessa área. Isso é crucial porque mesmo crianças consideradas típicas podem apresentar evidências de suspeita ou atraso no DNPM. Além disso, as condições das instituições de acolhimento e educação infantil, como a proporção educador/criança, a qualificação dos educadores e a qualidade do ambiente, são destacadas como influências importantes no desenvolvimento infantil.

De Lima (2016), observou também uma concentração de estudos na região Sudeste do Brasil, o que sugere a necessidade de uma distribuição mais equitativa da pesquisa em todo o país, o que foi crucial para entender melhor as variações regionais e as necessidades específicas de diferentes comunidades. Destacando assim, a importância de investir em estudos mais sistemáticos e contextualizados, não apenas para identificar precocemente possíveis problemas no DNPM, mas também para implementar medidas práticas que possam ajudar no desenvolvimento saudável das crianças. Isso inclui não apenas intervenções médicas, mas também medidas socioeconômicas e familiares que possam apoiar as crianças em seu crescimento e desenvolvimento. Em sua última análise, de Lima (2016), ressalta a importância de uma abordagem holística e abrangente para entender e apoiar o desenvolvimento neuropsicomotor das crianças brasileiras, visando criar um ambiente propício para que cada criança alcance seu máximo potencial, independentemente de sua origem ou circunstâncias.

Delvalle (2021), aborda a importância do lúdico na vida das crianças, destacando que o brincar é uma atividade fundamental para o desenvolvimento cognitivo, motor, social e afetivo na infância. Nas instituições de Educação Infantil, o brincar muitas vezes é desvalorizado em relação a outras atividades consideradas mais produtivas, mas é essencial para a aprendizagem e a formação da personalidade. Delvalle (2021), ressalta que as crianças passam a trazer para suas brincadeiras aquilo que veem, escutam, observam e experimentam, combinando diferentes conhecimentos. A cultura lúdica compreende esquemas de brincadeiras, que permitem organizar jogos de imitação ou ficção. Além disso, o texto aborda a psicomotricidade e o esquema corporal, destacando a importância do desen-

volvimento motor e da consciência do corpo para o aprendizado e o desenvolvimento das crianças.
Sacchi e Metzner (2019), analisou dados coletados de dez pedagogas que trabalham na educação infantil, preservando sua identidade numerando-as de 1 a 10. Inicialmente, foi investigado o conhecimento das professoras sobre psicomotricidade, observando que todas entendiam o conceito de forma coerente.
Sacchi e Metzner (2019), afirma que as atividades psicomotoras são amplamente desenvolvidas na educação infantil, com destaque para a coordenação motora fina e grossa, equilíbrio e esquema corporal. No entanto, algumas professoras relataram dificuldades ao trabalhar com materiais de sucata ou lidar com crianças com necessidades especiais. A importância da psicomotricidade para o desenvolvimento infantil foi ressaltada por Sacchi e Metzner (2019), que reconheceram sua influência no processo de aprendizagem. A formação inicial das professoras proporcionou uma base teórica para o desenvolvimento das atividades psicomotoras, sendo complementada por capacitações continuadas ao longo de suas carreiras.
Zargo (2017), avaliou 30 crianças com diagnóstico neonatal de recém-nascido prétermo e baixo peso, com idade corrigida média de 15,6 meses. Cerca de 44,3% das mães tiveram complicações durante a gestação. A maioria das crianças nasceu por parto normal. Aproximadamente 66,7% dos neonatos apresentaram intercorrências, com 13 bebês necessitando de cuidados intensivos. A maioria das famílias era biparental. A análise do desenvolvimento neuropsicomotor mostrou que a linguagem foi o domínio mais afetado. O nível socioeconômico não apresentou associação significativa com o desenvolvimento.
A escolaridade materna e a estrutura familiar influenciaram o desenvolvimento, especialmente na linguagem. Intercorrências neonatais, como a necessidade de terapia intensiva, também tiveram impacto no desenvolvimento, principalmente na linguagem. Mais da metade dos ambientes familiares foram considerados de risco para o desenvolvimento infantil, com problemas relacionados à oferta de materiais para aprendizagem e envolvimento dos pais. A análise do HOME mostrou que o envolvimento dos pais estava relacionado a um menor risco de atraso no desenvolvimento da linguagem. Por outro lado, a presença de brinquedos adequados não garantiu um desenvolvimento neuropsicomotor típico.
Coelho (2019), revela que a maioria das professoras não está familiarizada com os marcos do desenvolvimento motor infantil, conforme indicado pela Escala Bayley III. Os profissionais têm dificuldade em identificar quando as crianças devem alcançar certos marcos, como movimentos de pinça, rabiscar desenhos ou chutar uma bola. Além disso, há uma falta de compreensão do ambiente como algo que vai além do espaço físico, ignorando como ele pode influenciar o desenvolvimento infantil em diferentes aspectos. A ausência de conhecimento sobre esses marcos pode levar a práticas inadequadas nas escolas infantis, prejudicando o desenvolvimento integral das crianças. A formação dos profissionais, especialmente aqueles com formação em pedagogia, muitas vezes não inclui disciplinas sobre desenvolvimento motor infantil, o que sugere a necessidade de revisão dos currículos de formação. A inserção da Educação Física pode ser benéfica para estimular o desenvolvimento motor na infância. Mudanças na formação dos professores, incluindo mais estágios práticos e colaboração com profissionais de outras áreas, são sugeridas para melhorar a compreensão e promoção do desenvolvimento motor infantil. É importante validar instrumentos de avaliação do desenvolvimento motor específicos para crianças brasileiras, a fim de garantir uma compreensão mais precisa e aplicável do desenvolvimento infantil.
Magalhães (2024), destaca a importância da detecção precoce e intervenção oportuna para crianças com possíveis atrasos no desenvolvimento neuropsicomotor. Utilizando avaliações padronizadas e validadas, profissionais de saúde podem identificar deficiências e encaminhar para intervenções adequadas. A personalização das intervenções, considerando as necessidades individuais de cada criança, e a colaboração entre diferentes profissionais de saúde e educadores são fundamentais. Intervenções multidisciplinares têm se mostrado mais eficazes do que abordagens unidisciplinares. Além disso, a intervenção precoce, iniciada nos primeiros anos de vida,

pode ter um impacto significativo a longo prazo no desenvolvimento neuropsicomotor. No entanto, são necessárias mais pesquisas para preencher lacunas na literatura e informar práticas baseadas em evidências, incluindo estudos longitudinais e investigações sobre a eficácia de intervenções específicas para diferentes populações. Além disso, esforços são necessários para facilitar a implementação e disseminação de intervenções eficazes em comunidades e sistemas de cuidados de saúde.
de Paula e Griebeler (2017), revelou que 68,97% das crianças têm desenvolvimento infantil adequado, enquanto 31,03% têm suspeita de atraso. Fatores como baixa renda familiar, intervalo curto entre gestações e falta de apoio dos pais foram associados ao atraso no desenvolvimento. A renda familiar baixa é um risco para alterações no desenvolvimento infantil. Não foram encontradas diferenças significativas entre meninos e meninas no estudo. Na análise das atividades nos quatro domínios do Teste de Triagem de Denver II, a linguagem mostrou mais itens em atraso. O desenvolvimento da linguagem pode ser afetado por fatores biológicos e socioambientais. Além disso, a frequência à educação infantil pode ser importante para a aquisição de habilidades de comunicação. Atrasos nos domínios pessoal-social e motor grosso também foram observados, mas em menor proporção. O desenvolvimento neuropsicomotor é influenciado pelo ambiente, pela interação social e pelo comportamento motor.
Silva (2017), aborda acerca do uso de materiais educativos em saúde para orientar pais e profissionais no auxílio ao desenvolvimento infantil, buscando mostrar o quanto esses materiais são eficazes em ambientes domiciliares e hospitalares para melhorar ou reverter atrasos no desenvolvimento. Cartilhas educativas foram bem recebidas por mães com baixa escolaridade, professores e fisioterapeutas, demonstrando serem úteis para a estimulação do desenvolvimento motor infantil. A intervenção precoce realizada pelos familiares teve resultados positivos no desenvolvimento linguístico e motor das crianças. O acesso às cartilhas online ampliou a disseminação do conteúdo, embora haja a necessidade de materiais impressos para populações com pouco acesso à internet, como usuários do SUS. A população de baixa renda e vulnerável tem maior probabilidade de apresentar atrasos no desenvolvimento, destacando a importância da intervenção precoce. Profissionais de saúde devem educar os pais, tanto em ambientes hospitalares quanto domiciliares, utilizando materiais educativos como estratégia eficaz.
A falta de estudos sobre o tema ressalta a necessidade de mais pesquisas para melhorar a saúde da população. O avanço tecnológico pode ser aproveitado para desenvolver ferramentas educativas, como aplicativos e jogos, para promover a saúde infantil. Em conclusão, os materiais educativos em saúde são considerados claros, objetivos e eficazes na orientação sobre a estimulação do desenvolvimento infantil.
Sendo assim, as atividades lúdicas são recomendadas para sanar déficits motores apresentados por crianças na Educação Infantil, contribuindo para o desenvolvimento social, interpessoal e interrelacional. O brincar faz parte do crescimento das crianças e está associado à formação da personalidade, das motivações, das emoções e dos valores. Portanto, a educação lúdica é uma ação fundamental na infância, contribuindo para uma aprendizagem espontânea e natural, e não deve ser vista como mero passatempo, mas sim como uma forma de transição para o conhecimento, em constante interação com o pensamento individual e coletivo. (DELVALLE, 2021).

DISCUSSÃO

Este apresenta uma abordagem abrangente e detalhada sobre o desenvolvimento neuropsicomotor na infância, explorando a complexidade desse processo crucial para o crescimento e a formação integral das crianças. Desde os estágios iniciais da vida até a idade adulta, o cérebro humano passa por um período de desenvolvimento contínuo e dinâmico, moldando-se e adaptando-se em resposta às experiências vivenciadas e aos estímulos do ambiente.
A compreensão do desenvolvimento neuropsicomotor é fundamental para identificar precocemente possíveis alterações nesse processo e para planejar intervenções eficazes que promovam um desenvolvimento saudável e a aquisição adequada de habilidades. Nes-

se sentido, a abordagem neuropsicomotora destaca a interconexão entre os aspectos neurológicos, psicológicos e motores do desenvolvimento infantil, enfatizando que o desenvolvimento motor está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento cognitivo e emocional.

A revisão dos estudos apresentados, faz com que venhamos a compreender e buscar discutir acerca de uma variedade de fatores que influenciam o desenvolvimento neuropsicomotor na infância, incluindo aspectos genéticos, condições pré-natais, cuidados parentais, interações sociais, estímulos ambientais e experiências de aprendizagem. Esses fatores atuam de maneira complexa e interdependente, moldando o desenvolvimento das crianças de maneira única e individualizada.

É importante ressaltar que alguns estudos identificaram associações entre determinados fatores, como tabagismo materno durante a gestação, exposição pré-natal ao tabagismo, baixa renda familiar e falta de um esquema vacinal completo, e atrasos no desenvolvimento motor infantil. Essas descobertas destacam a importância de considerar não apenas os aspectos biológicos, mas também os fatores socioeconômicos e ambientais no entendimento do desenvolvimento neuropsicomotor. Além disso, a análise das condições das instituições de acolhimento e educação infantil revela a importância da qualidade do ambiente e da interação educador/criança no desenvolvimento das crianças. A concentração de estudos na região Sudeste do Brasil aponta para a necessidade de uma distribuição mais equitativa da pesquisa em todo o país, a fim de compreender melhor as variações regionais e as necessidades específicas de diferentes comunidades.

Os estudos revisados também ressaltam a importância da detecção precoce, intervenção oportuna e abordagem holística para promover o desenvolvimento neuropsicomotor saudável das crianças. Intervenções multidisciplinares, que consideram as necessidades individuais de cada criança e envolvem colaboração entre diferentes profissionais de saúde e educadores, têm se mostrado mais eficazes na promoção do desenvolvimento infantil.

Por fim, a valorização das atividades lúdicas na Educação Infantil como uma parte fundamental do crescimento das crianças, contribuindo para a formação da personalidade, motivações, emoções e valores, destaca a importância da educação lúdica como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento neuropsicomotor na infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise minuciosa sobre o desenvolvimento neuropsicomotor na infância proporciona uma compreensão profunda de um processo intrincado que molda a trajetória de vida de cada indivíduo. Desde os estágios iniciais até a idade adulta, esse processo é uma jornada contínua e dinâmica, onde o cérebro humano se adapta e se desenvolve em resposta a uma miríade de fatores, incluindo influências genéticas, experiências vivenciadas e estímulos do ambiente.

Esta pesquisa busca em todo seu decorrer ressaltar a importância de compreender esse processo complexo para identificar precocemente quaisquer possíveis desvios no desenvolvimento e planejar intervenções eficazes que promovam não apenas a aquisição de habilidades, mas um desenvolvimento saudável e equilibrado. Essa compreensão é fundamental, especialmente nos primeiros anos de vida, quando ocorrem avanços significativos no desenvolvimento neurológico e psicomotor, que servem como alicerce para habilidades cognitivas, emocionais e sociais posteriores.

Dessa forma, a abordagem neuropsicomotora, destacada na pesquisa, enfatiza a interconexão entre aspectos neurológicos, psicológicos e motores do desenvolvimento infantil. Isso sugere que o desenvolvimento motor não é apenas um processo físico isolado, mas está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento cognitivo e emocional, influenciando diretamente a capacidade da criança de compreender, explorar e interagir com o mundo ao seu redor.

A revisão dos estudos apresentados ilustra uma gama diversificada de fatores que influenciam o desenvolvimento neuropsicomotor na infância. Desde aspectos genéticos até condições pré-natais, cuidados parentais, interações sociais, estímulos ambientais e experiências de aprendizagem, todos desempenham papéis complexos e interdependentes na formação das capacidades das crianças.

Por exemplo, a associação entre tabagismo materno durante a gestação, baixa renda familiar e atrasos no desenvolvimento motor infantil destaca a importância de considerar não apenas aspectos biológicos, mas também socioeconômicos e ambientais nesse processo. Além disso, os estudos revisados também evidenciam a relevância das condições das instituições de acolhimento e educação infantil, onde a qualidade do ambiente e a interação educador/criança desempenham um papel crucial no desenvolvimento das crianças. A concentração de estudos na região Sudeste do Brasil destaca a necessidade de uma distribuição mais equitativa da pesquisa em todo o país, a fim de compreender melhor as variações regionais e atender às necessidades específicas de diferentes comunidades.

A discussão sobre a importância da detecção precoce e intervenção oportuna destaca a necessidade de abordagens multidisciplinares e personalizadas, considerando as necessidades individuais de cada criança. Intervenções que começam nos primeiros anos de vida podem ter um impacto significativo a longo prazo no desenvolvimento neuropsicomotor, mas são necessárias mais pesquisas para preencher lacunas na literatura e informar práticas baseadas em evidências.

Por fim, a conclusão reitera a importância de investir no bem-estar e no desenvolvimento integral das crianças desde os primeiros anos de vida. Destaca-se a necessidade de garantir que todas as crianças tenham acesso a intervenções adequadas, especialmente aquelas em situações de vulnerabilidade socioeconômica. O investimento em educação lúdica e intervenção precoce não apenas beneficia individualmente as crianças, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais equitativa e inclusiva, promovendo um futuro mais próspero para todos.

REFERÊNCIAS

Alencar, CN; Costa, EF; Cavalcante, LIC. Associação entre a pobreza familiar e o desenvolvimento neuropsicomotor de crianças na educação infantil. Revista de psicologia da IMED, Passo fundo, v. 10, n. 2, p. 89-102, jul-dez, 2018.

Carvalho, IF; Morais, CR; Rocha, MDP. Reflexão sobre a importância do momento do brincar simbólico na educação infantil para o desenvolvimento neuropsicomotor. Anais do 8° encontro científico-acadêmico, v. 2, centro universitário fundação de ensino octávio bastos 18 e 19 de novembro de 2022, são joão da boa vista, sp.

Coelho, VA; de Marco, A; Tolocka, RE. Marcos de desenvolvimento motor na primeira infância e profissionais da educação infantil. Rev. Bras Educ Fís Esporte, São Paulo, v. 33, n. 1, p. 5-12, jan mar. 2019.

Delgado, DA; Michelon, RC; Gerzson, LR; et al. Avaliação do desenvolvimento motor infantil e sua associação com a vulnerabilidade social. Fisioter Pesqui, v. 27, n. 1, p. 48-56. 2020.

de Lima, SS; Cavalcante, LI; Costa, EF. Triagem do desenvolvimento neuropsicomotor de crianças brasileiras: uma revisão sistemática da literatura. Fisioter Pesqui v. 23, n. 3, p. 336-342, 2016.

Delvalle, EC; Mesquita, LE; Oliveira, MA; et al. Desenvolvimento motor na educação infantil através da ludicidade. Revista Ibero-Americana de Humanidades, ciências e educação, São Paulo, v. 7, n. 6, jun. 2021.

Magalhães, L; Magalhães, MI; Pinheiro, NF; et al. Desenvolvimento neuropsicomotor na infância: avaliações contemporâneas e intervenções eficazes. Rev. Ibero-Americana de humanidades, ciências e educação, São Paulo, v. 10, n. 1, jan. 2024.

Paula, S; Griebeler, KC. Avaliação do desenvolvimento neuropsicomotor de crianças na primeira infância em uma escola de educação infantil do vale do rio dos sinos – RS. Rev. Aten. Saúde, São Caetano do Sul, v. 15, n. 54, p. 49-54, out – dez. 2017.

Sacchi, AL; Metzner, AC. A percepção do pedagogo sobre o desenvolvimento psicomotor na educação infantil. Rev. Bras. Estud. Pedagog., Brasília, v. 100, n. 254, p. 96- 110, jan-abr. 2019.

Silva, HL; Bezerra FH; Brasileiro, IC. Avaliação de materiais educativos direcionados para desenvolvimento neuropsicomotor da criança. Revista Brasileira em promoção da saúde, Fortaleza, v. 30, n. 3, p. 1-6, julset, 2017.

Zago. JT; Pinto, PA; Leite, HR; et al. Associação entre o desenvolvimento neuropsicomotor e fatores de risco biológico e ambientais em crianças na primeira infância. Revista CEFAC, v. 19, n. 3, p. 320329, maio- jun. 2017.

Zike, R; Bonamigo, ECB; Winkelmann, ER.

Desenvolvimento neuropsicomotor de crianças de 2 a 5 anos que frequentam escolas de educação infantil. Fisioter. Mov, Curitiba v. 22, 3, p. 439-447, jul/set 2009.

A DESIGUALDADE SOCIAL NO CONTEXTO ESCOLAR

BRUNA SOARES DOS SANTOS TRIGUEIRO

RESUMO
Esse artigo tem por objetivo apresentar a necessidade de rever a questão da desigualdade de oportunidades nas redes de ensino, apontando criticamente as relações de poder e domínio das classes dominantes sobre as camadas populares, indubitavelmente seguidas por estratégias políticas arbitrárias que induzem o indivíduo menos favorecido a exclusão social, ao pessimismo e a baixa autoestima. Esse trabalho foi fundamentado principalmente nos estudos do educador Paulo Freire, para sugerir às questões de desigualdade e do fracasso escolar como inerentes à existência de um currículo ultrapassado, indiferente as reais necessidades do homem de hoje, nesse contexto considera-se condição indispensável à transformação social, a articulação entre escola e sociedade, e diante dessa premissa torna-se possível afirmar que, a escola é "peça-chave" no preparo do indivíduo para atuar com autonomia, assim como o despertar do ser humano para o ato consciente e crítico do exercício da cidadania.
Palavras-chave: dominação, diversidade, cultura, desigualdade, currículo, ideologia, individualismo e reprodução.

INTRODUÇÃO

A desigualdade social escolar propriamente dita, é consequência das desvantagens e dificuldades vivenciadas pela classe popular. Há muitos anos o processo de escolarização é visto como um instrumento político viável para as camadas mais carentes permanecerem sob o domínio do sistema, mantendo no modelo educativo uma formação alienadora, mistificadora da realidade, traduzindo-a para o indivíduo como sendo o modelo ideal de conduta a seguir, preconizando sumariamente os ideais elitistas como garantia do desenvolvimento econômico e dos interesses ideológicos da elite, esse modelo solidificou-se ao longo dos anos sendo transmitido de geração para geração, o que contribuiu significativamente para a disseminação da desigualdade na esfera educativa, e que certamente se reflete além dos muros da escola, no mundo do trabalho, da competitividade e do individualismo a que estamos propensos.

Avaliando a trajetória histórica do ensino no país, observamos que a baixa qualidade das escolas, a migração e o trabalho precoce são motivos que contribuem consideravelmente para a evasão e o fracasso escolar. Esses fatores reforçam a ideia da existência de uma política conservadora e desigual, porque o ensino proposto nas escolas restringia-se aos interesses do sistema capitalista, esse modelo de educação alienadora ocultava a diferença de oportunidades entre as classes.

DESENVOLVIMENTO

Do ponto de vista crítico e, até mesmo humanitário, fica evidente a relação de controle e poder sob a distribuição de recursos destinados a projetos educacionais e os gastos para com a educação que permeiam a estrutura do sistema educacional do país.

"No plano educacional, a educação deixa de ser um direito e transforma-se em serviço, em mercadoria, ao mesmo tempo que se acentua o dualismo educacional: diferentes qualidades de educação para ricos e pobres" (Libâneo, 1999, p.18).

O sistema escolar destinava à população um ensino diferenciado, não havendo preocupação ou comprometimento com a transformação social e o desenvolvimento do país, segundo Fausto Cupertino o sistema estaria dividido em três tipos: o primeiro refere-se à classe trabalhadora que permanecia em desvantagem, excluídos do sistema escolar, outro ponto importante a mencionar é a situação do analfabetismo no Brasil, e citado como um dos problemas sociais encontrados naquela época. No segundo, essa mesma classe recebia formação específica, de acordo com as necessidades e interesses do mercado, enquanto a classe dominante era privilegiada e vivia uma realidade distante da maioria, por ter acesso a uma educação propedêutica, com conteúdo diversificado e qualidade de ensino. Ainda no terceiro, o padrão das escolas e o currículo variavam de acordo com as classes

sociais, desvalorizando dessa forma a diversidade.
Em seu livro "Educação, Um Problema Social" (1971, p.86), Cupertino faz referência aos textos legais que apresentam uma versão contraditória dos fatos citados anteriormente, pois segundo os mesmos, o sistema é pertencente ao terceiro tipo, que questiona a qualidade das escolas, porém não as especifica, mas também compreende os dois primeiros tipos como a parte discriminatória integrante da organização do sistema educacional.
Para Fausto C., em virtude das transformações ocorridas durante a reforma do ensino, a escola tornou-se uma escola de classes sociais, onde incontestavelmente o modelo de ensino está centrado na cultura elitista, mencionando a educação como sendo um privilégio das elites.
Mesmo após muitas discussões e mudanças feitas nesse setor, a tendência é que as práticas educativas discriminatórias aqui referidas perdurem e se acentuem a cada dia, na medida em que as diferenças sociais e os diferentes níveis de instrução entre as classes se distanciarem como tem sido. Enquanto a educação não estiver pautada e comprometida com os princípios éticos, valores e o desenvolvimento integral do indivíduo, continuarão havendo estudantes desinteressados, desmotivados e distantes do processo educativo.
É necessário o investimento em políticas públicas para uma boa gestão dos recursos financeiros a serem utilizados para a educação, pois um gerenciamento sem planejamento ou a má distribuição dos recursos financeiros coloca a população em situação desigual, onde as camadas mais vulneráveis da sociedade tendem a permanecer na pobreza ao longo dos anos, sendo os alunos das escolas de periferia e dos bairros mais afastados da cidades os que menos têm acesso a cultura, recursos tecnológicos e que consequentemente se encontram em real situação de desvantagem.

"(...) há uma necessidade estrutural que faz com que o sistema educacional escolar seja um meio de discriminação social e, ao mesmo tempo, de dissimulá-la, apesar do desenvolvimento econômico existente e justamente para que ele tenha condições de se processar" (Fausto Cupertino,1978, p.86).

Analisando a afirmação de Paulo Freire, é correto afirmar que o homem será capaz de questionar e interferir na realidade a partir do momento em que estiver ciente do domínio e da ação controladora que o currículo exerce sobre si, transformando a sua realidade. O opressor subentendido como a classe dominante atua de maneira alienadora, apresentando aos oprimidos, ou seja, as classes inferiores, uma visão irreal dos fatos, analisando o conflito no qual fazemos parte. Outro fato a ser considerado é que o pensamento e a ação do homem atual têm um fundo alienado. Paulo Freire (1974, p.34) define os responsáveis pela propagação da discriminação, da desigualdade e da inconsciência humana como "opressores", e essas atitudes de dominação e poder como: "opressão desumanizadora". Nesta visão, o homem é privado de seus direitos, sendo manipulado por "processos culturais alienados". Freire deixa evidente a relação de poder existente no sistema educacional, visto que o único elemento que pode acabar com as injustiças e a desigualdade social é a educação, que pode encurtar a distância entre as classes, promovendo a igualdade de oportunidades.

"(...) na ação antidialógica, a manipulação, "anestesiando" as massas populares, facilita sua dominação (...)a elite dominadora estrutura cada vez mais o seu poder com que melhor domina e coisifica(...)" (Paulo Freire, 1987, p.176).

Não é o homem que deve aderir aos preceitos da sociedade, mas sim o modelo curricular que deve estar adepto às necessidades do homem moderno. Cabe ao homem, como ser pensante a difícil tarefa de tornar-se protagonista de sua própria história, transformando-a. Haverá a possibilidade de mudanças, no sentido de viabilizar a democratização do ensino, quando escola, comunidade e toda a sociedade estiverem comprometidos com esse propósito. Somente por meio de uma gestão participativa será possível à criação de políticas governamentais e projetos voltados para a transformação e o desenvolvimento da sociedade, essa transformação requer a conscientização do ser humano e o senso crítico

da realidade.
A teoria "crítico-reprodutivista", mais precisamente nos escritos de Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron (sociólogos marxistas franceses), faz uma crítica a escola capitalista, definindo as questões implícitas ocultamente no currículo como "arbitrário cultural", por transmitirem de forma programada e consciente o capital cultural que favorece a classe dominante.
Em detrimento da ação alienadora mantida pelas estruturas educacionais desarticuladas daquela época, as camadas populares foram reduzidas simplesmente à condição de subalternos, homens passivos e obedientes, transformados mais futuramente na mão-de-obra a disposição do sistema capitalista, estando predeterminado que a elite é quem manda, enquanto os pobres ou menos favorecidos os que devem acatar o que lhes é imposto por seus superiores, numa relação de respeito e submissão, sem direito a questionamentos.

"(...) o homem tem a ilusão de que atua, quando, em realidade, não faz mais que submeter-se aos que atuam e converter-se em parte deles" (Paulo Freire, 1987, p.66).

O estudioso Pierre Bourdieu considera a violência simbólica como a representação de um processo que não foi premeditado, ou seja, ambas as partes não têm consciência da violência que causam ou a violência em que foram vítimas, nenhuma das partes percebe que uma está prejudicando à outra, essas ações são resultado da nossa incapacidade em aceitar as diferenças, e as necessidades do outro como um problema social, cuja responsabilidade é de todos.

"(...) A violência simbólica é uma violência que se exerce com a cumplicidade tácita dos que a sofrem e também, muitas vezes, dos que a exercem na medida em que uns e outros estão inconscientes do facto de a exercerem ou de a sofrerem (...)" (Bordieu, 1997, p.9).

A escassez de políticas voltadas à igualdade de condições deve ser preocupação sociedade como um todo, que precisa discutir a equiparação dos direitos dos alunos de escolas públicas aos dos alunos de escolas privadas. É fundamental para a educação hoje, a conscientização do cidadão sobre seus direitos e o conhecimento da importância de uma atuação crítica e participativa, sendo a escola peça-chave na perspectiva de preparar o indivíduo para atuar na sociedade de maneira autônoma.

"A desigualdade e a discriminação educacional, assim como a ausência de políticas democráticas voltadas para garantir o que aqui chamaríamos de justiça distributiva do "bem educação" (...) na perspectiva neoconservadora e neoliberal, esse tipo de ação gera maior desigualdade" (Gentili, 1995, p.242).

Quando se analisa a conjuntura atual da educação brasileira, observamos que a questão da busca pelo modelo ideal de currículo tem ganhado espaço em várias discussões, pois na trajetória histórica do ensino no Brasil, houveram muitas propostas curriculares que se diferenciavam conforme a ideologia de determinada época, mas que indiscutivelmente refletiam as relações de poder no processo educativo. A partir do pressuposto de que o currículo interfere na sociedade e a sociedade interfere no currículo, podemos afirmar que o pensamento e a ação do homem têm um foco alienado, determinado pelos interesses da classe dominante. Portanto, o currículo não é neutro, e para que os interesses da classe privilegiada sejam atendidos, o currículo continua sendo instrumento viável para moldar o indivíduo menos favorecido.
Muitos autores, dentre eles Vera Maria Candau (2003) referem-se ao currículo como sendo "reprodutor da ideologia dominante", ou seja, os valores, as crenças e o capital cultural que permeiam a estrutura e a organização do currículo são vistos como os certos, para condicionar o indivíduo, determinando sua conduta em sociedade. A sociedade tem evoluído, porém o setor educativo não tem acompanhado essa demanda.
Na história da educação observou-se que em meados do séc. xx os sistemas educacionais aderiram a algumas das reivindicações dos movimentos sociais daquela época sendo considerado prioridade o direito à educação para todos (Gentili, 1995, p.14).

É inconcebível que em pleno séc. XXI o aluno ainda seja influenciado por uma estrutura curricular ultrapassada, e porque não dizermos tradicionalista. A escola deve "abrir" as portas para a diversidade, valorizando as diferenças e se adequando as reais necessidades dos estudantes, conduzindo-os em seu processo formativo.
É fundamental que nossos estudantes estejam inseridos em uma escola consciente e reflexiva, com ideais igualitários. A escola precisa estar aberta as mudanças e transformações que ocorrem ao longo dos anos, acolhendo as diversas manifestações culturais, e apropriando-se do real, para que possamos conviver em uma sociedade onde haja a igualdade de oportunidades e o poder de voz a todas as classes sem distinção.
Olhar a sociedade atual de forma consciente implica perceber a não aceitação do "outro", e as dificuldades de convivência no coletivo, assim como, rever a postura do professor diante das complexidades da sociedade atual. Acreditamos que esse é um processo difícil partindo do princípio que muitos educadores não têm esse olhar, pois são fruto de uma educação ultrapassada, sem critérios de questionamento e reflexão.

"(...) tal repercussão tem se caracterizado pela subordinação da educação à economia e ao mercado com pouca ou nenhuma preocupação com a desigualdade e o destino social das pessoas, não se pode deixar de investir numa proposta de escola democrática que contemple conhecimentos, habilidades e valores necessários para a sobrevivência no mundo complexo de hoje" (Frigotto e Sacristán apud Libâneo, 1999, p.21).

O educador é o principal agente no processo de humanização do homem atual, que deve fundamentar-se no saber teórico aliado a uma prática consciente e problematizadora (Paulo Freire, 1996), onde o indivíduo seja capaz de questionar a realidade que o cerca. Diante disso, é necessário que a proposta curricular esteja de encontro com a realidade do aluno, com o objetivo de transmitir uma aprendizagem significativa, assim como, acolher a diversidade cultural.
A formação docente não habilita o profissional de educação para viver as diferenças em sala de aula e não proporciona essa visão de mundo, necessária para ser repassada ao aluno durante a prática educativa. O tema da "desigualdade social" já vem sendo discutido há algum tempo, portanto já existem algumas contribuições a respeito, porém não o suficiente para que haja uma mudança significativa.
A desigualdade social é reflexo de uma sociedade onde impera o preconceito, a discriminação e a indiferença, que são fatores marcantes na história do povo brasileiro, e acentuaram-se ao passar dos anos em decorrência do crescimento do individualismo entre as pessoas, a desvalorização do "outro" e de suas representações culturais.
Sobre este ponto, Paulo Freire defende que a escola deve refletir sobre a necessidade da apreensão de um currículo preocupado em valorizar a realidade do aluno. Para Freire a escola deve estar em constante transformação, evoluindo ao mesmo tempo em que a sociedade.

"(...) inovar, em pedagogia, significa, antes de mais nada, colocar em questão os conteúdos(...). Uma pedagogia revolucionária, que deseja transformar a escola, precisa "em primeiro lugar, transformar a cultura inculcada pela escola" (Gadotti,1988, p.106).
O profissional docente deve estar aberto as diferenças, e aprender com elas fortalecendo o vínculo professor- aluno; o professor deve perceber a importância de respeitar as diferentes culturas e a diversidade, valorizando-as.
O currículo escolar ainda é muito restrito e não abrange as reais necessidades dos educandos, nem tampouco, a diversidade de culturas. As disciplinas escolares devem ser adaptadas à realidade do aluno.
Após muitos estudos serem feitos sobre o contexto educacional brasileiro, surge à teoria do conflito que tinha como objetivo principal a explicação dos fenômenos da desigualdade, da mudança, da exploração e da alienação, aprofundando-se na problemática da educação brasileira, suas características e a forma em que é organizada, evidenciando as relações de poder nela envolvidas e seus reflexos na sociedade. Para Gadotti, Pedagogia do

Conflito é a "crítica radical do pensamento pedagógico liberal" (Marx e Engels apud Gadotti, 1988, p. 13).

A "pedagogia do conflito" critica o capitalismo por tratar-se de um sistema falho, antiético e extremamente individualista; subentende-se que se a sociedade capitalista é injusta, ela não é ética. Essa teoria é favorável à formação de princípios morais e a criticidade, que são fundamentais para que o indivíduo esteja habilitado a questionar a complexa organização do sistema educacional e as influências políticas que o cercam. O currículo escolar está intrinsecamente ligado às relações de poder e interesses das classes hegemônicas delimitando as ações do indivíduo e desfavorecendo a participação ativa do educando tanto quanto sua singularidade, nesse âmbito a escola interfere diretamente na divisão das classes sociais e corrobora para a perpetuação de uma sociedade individualista.
A "pedagogia liberal" consiste no preparo do indivíduo para atender os requisitos do mercado, deste modo faz-se necessário ao indivíduo enquadrar-se as normas impostas pela sociedade de maneira a atender a sua ideologia, onde as classes populares são condicionadas a submissão e ao conformismo, aceitando as injustiças da política educacional.

"(...) se a escola é, para o aluno, uma das mediações pelas quais se dá sua inserção num destino ou classe socialmente determinada, faz diferença se, nesse processo, a experiência escolar é bem ou mal-sucedida" (Gadotti, 1988, p.100)

A proposta do educador Paulo Freire é desafiadora e consiste em dar vazão a autonomia e ao pensamento do educando. Em seu livro Pedagogia do Oprimido Freire defende a importância de valorizar a diversidade cultural e o conhecimento prévio do aluno, sua visão de mundo, considerando-o como ponto de partida para a apreensão de novos conhecimentos. Uma das ações da escola que desfavorece a inclusão e a igualdade de direitos no aspecto social é a desvalorização da herança cultural trazida pelos diferentes grupos à escola, uma proposta educativa que desenvolve a neutralidade do conhecimento sugerindo o comodismo e a decepção do aluno, são falhas gritantes no setor educacional e devem ser corrigidas. O ensino destinado às classes menos favorecidas é desprivilegiado, produtos de um currículo alienador que atende aos interesses políticos. Nele são impostas às normas, o modelo de conduta a seguir e a identidade do indivíduo, quando alguém foge a esses preceitos estabelecidos é julgado/ condenado pela sociedade. Neste sentido, a escola é instrumento do sistema político, sendo a ela destinada à missão de reproduzir os ideais das classes dominantes.
As instituições de ensino, por sua vez têm se mostrado despreparadas frente a real problemática da desigualdade de condições e a integração social do sujeito. Não adianta a escola defender um ensino igualitário somente no papel, quando essa ação não reverbera na prática pedagógica.
Em Pedagogia do Oprimido (1987, p.57), Paulo Freire se apropria do termo educação bancária para traduzir os efeitos de uma educação falha, sistemática, onde eram visíveis as relações de poder, começando pelos educadores que eram julgados como detentores do saber e mantenedores da ordem e da disciplina, enquanto os alunos ficavam sob o domínio do professor, devendo adaptar-se a escola e ao conteúdo imposto, Freire identifica esse como sendo um dos desafios da educação brasileira e descrevendo a práxis pedagógica da conjuntura atual como sendo ultrapassada e conservadora, deixando claro inclusive, as dificuldades que as instituições educativas têm em despreender-se do método tradicional que é o grande responsável pela passividade, à falta de autonomia e de auto - estima a que a classe dominada está sujeita.

"A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres "vazios" a quem o mundo "encha" de conteúdos (Freire, 1987, p.67)".

Há dois aspectos relevantes na constituição da organização escolar oferecida à população menos favorecida, o primeiro se baseia no fato de que a educação do indivíduo pertencente a essa classe já está predeterminada, logo, todos já estariam destinados a uma

educação alienadora e individualista, centrada no particular; e no caráter social, no qual predomina a valorização da ideologia do sistema, esse modelo de organização é indiferente às representações culturais, as especificidades do aluno e suas reais necessidades. Fundamentando-se no artigo 58, capítulo IV, do Estatuto da Criança e do Adolescente, dentro de suas atribuições, fica determinado à escola o respeito aos "... valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade de criação e o acesso às fontes de cultura". Dessa forma, ter um papel ativo na construção social da realidade, supõe que, o indivíduo esteja preparado para atuar em sociedade com autonomia e prática cidadã. Os reflexos da desorganização do sistema escolar resultaram nas diferenças entre a elite e as camadas populares, se o currículo não favorece a heterogeneidade e não acompanha a evolução da sociedade o estudante pertencente às classes menos favorecidas permanecerá em situação de desvantagem, encontrando maiores dificuldades em permanecer nos estudos por se deparar com situações como, conciliar trabalho e escola, a falta de recursos financeiros, o déficit de aprendizagem nos anos anteriores, entre outros fatores que influenciarão no decorrer de sua formação, muitas vezes impedindo-o que prossiga com os estudos.

CONCLUSÃO

É necessário refletirmos sobre o papel da escola frente às complexidades da sociedade moderna. A escola hoje, ainda é uma das instituições a colaborar para a formação de pessoas competitivas e individualistas, porque a mesma é responsável em difundir o saber da cultura dominante, e no desenvolvimento dessa prática pedagógica o aluno sai da escola despreparado, sem senso crítico, ou seja, não é capaz de perceber as injustiças e as relações de poder a que está sujeito; o indivíduo não desenvolve sua autonomia, e permanece na passividade, enquanto os grupos dominantes se beneficiam disso (Pablo Gentili apud Santos, 1993, p. 263).

O RCNEI propõe como meta para os avanços no campo educacional, o desenvolvimento de alternativas que visem uma "educação de qualidade para todos". Dessa forma, a organização do trabalho pedagógico deve ser constituída de situações que contribuam para afirmar a identidade do indivíduo, percebendo-se como sujeito atuante na produção da cultura, capaz de interpretar criticamente a realidade que o cerca, ou seja, o processo de ensino e aprendizagem não se resume a um saber fragmentado, mas sim, "(...) a capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a(...)"(Paulo Freire,1996, p.76).

Mediante essa proposta o profissional docente deve repensar o seu fazer pedagógico, planejando atividades estimuladoras, com o intuito de potencializar as condições em que as ações educativas se desenvolvem, reconhecendo a importância do diálogo entre as culturas e a maneira em que as crianças se relacionam com o meio e o social numa dinâmica participativa, fortalecendo assim a relação professor-aluno. O corpo docente não deve medir esforços na promoção do contato entre as diversidades atendo-se à proposta do direito à igualdade de condições entre as diferentes culturas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Freire, Paulo. Pedagogia do oprimido, 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987;

Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil;

Estatuto da Criança e do Adolescente;

CUPERTINO, Fausto. Educação, um Problema Social, vol.7. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978;

GADOTTI, Moacir (1988). Pensamento Pedagógico Brasileiro, 2.ed. São Paulo: Ática, (1988);

LIBÂNEO, José Carlos. Adeus professor, adeus Professora?: novas exigências educacionais e profissão docente, 3.ed. São Paulo: Cortez, 1999;

FREIRE, Paulo e Frei Betto. Essa escola chamada vida. 4.ed. São Paulo: Ática, São Paulo, 1986;

GENTILI, Pablo. Pedagogia da exclusão. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. 12.ed. São Paulo: Paz e terra, 1996.

A ARTE E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

CARINE CRUZ DE LIMA CAVICHIOLI

RESUMO: Este artigo tem como objetivo principal refletir sobre a importância da Arte no Ensino Fundamental e como ela pode contribuir de maneira significativa para o desenvolvimento integral dos alunos. Ao longo do texto, exploramos como as propostas e práticas educativas relacionadas às Artes podem desempenhar um papel crucial no desenvolvimento dos estudantes. Quando as crianças têm a chance de interagir com as Artes, elas se envolvem em processos que vão além do simples aprendizado técnico. A experiência artística estimula operações cognitivas e emocionais que são fundamentais para o desenvolvimento psicológico, físico e social dos alunos. Portanto, é essencial que os professores ofereçam aos alunos recursos e ferramentas adequadas para que eles possam construir sua própria identidade. Além disso, a introdução de novas perspectivas e abordagens em Artes pode facilitar a implementação de projetos escolares que proporcionem aos alunos um ambiente de aprendizado mais significativo. Esse tipo de abordagem permite que a escola se torne um espaço onde a aprendizagem se articule de maneira eficiente com as experiências pessoais dos estudantes, promovendo um suporte para o seu crescimento humano. O processo de ensino e aprendizagem em Artes é, portanto, fundamental para maximizar as potencialidades criativas dos alunos e contribuir para a sua formação completa.

Palavras-chave: Artes; Ensino Fundamental; Contribuição

ABSTRACT: This article primarily aims to reflect on the importance of Art in Elementary Education and how it can significantly contribute to the holistic development of students. Throughout the text, we explore how educational proposals and practices related to the Arts can play a crucial role in student development. When children have the opportunity to engage with the Arts, they become involved in processes that go beyond mere technical learning. Artistic experiences stimulate cognitive and emotional operations that are essential for the psychological, physical, and social development of students. Therefore, it is essential for teachers to provide students with appropriate resources and tools so they can build their own identity. Furthermore, introducing new perspectives and approaches in the Arts can facilitate the implementation of school projects that offer students a more meaningful learning environment. Such an approach allows the school to become a space where learning is effectively connected with students' personal experiences, providing support for their human growth. The process of teaching and learning in the Arts is, therefore, fundamental to maximizing students' creative potentials and contributing to their complete formation.
Keywords: Arts; Elementary School; Contribution

INTRODUÇÃO

Ao conhecermos as Histórias de povos diversos e suas culturas artísticas estamos socialmente ampliando também a visão do mundo, o conhecimento de outras realidades de vida, de outros padrões éticos e estéticos, valorizando a diversidade e incentivando novos conceitos de Arte, contribuindo para o desenvolvimento integral e significativo do indivíduo. Silvestre (2010, p.17) afirma que:

> Independente da cultura que o aluno possui, é dever e direito da escola saber integrar diferentes culturas, e valorizar cada vez mais as culturas de diferentes povos, trabalhando na perspectiva de incentivar os alunos para reconhecerem se a eles próprios. Trabalhar com diferentes culturas, ou com culturas locais oportuniza o aluno cada vez mais a se conhecer e conhecer o outro, e o mundo no qual está inserido.

De acordo com Iavelberg (2003), a disciplina focada na arte enquanto campo de saberes construído pela humanidade tem se caracterizado como um campo de conhecimento que durante a sua história vem agregando diferen-

tes estudos na educação escolar e não escolar, valorizando o conhecimento e saberes na construção de um processo educativo cultural que busca a formação de um ser humano completo.

O papel do professor é importante para que os alunos aprendam a fazer a arte e a gostar dela à longa da vida. Tal gosto por aprender nasce também da qualidade da mediação que os professores realizam entre os aprendizes e a arte (IAVELBERG, 2003, p.10).

A arte, quando valorizada no campo da educação, reflete nas diversas concepções de arte que norteiam o ensino no percurso histórico da educação no Brasil, demonstram o conhecimento e as possibilidades de trabalho com arte na escola, possibilitando pesquisas e saberes próprios da área, sistematizados e elaborados dentro do processo de ensino e aprendizagem.
Nascentes (1988, p. 66) afirma que Arte é:

Atividade criativa e artística, belas-artes. Conjunto de obras artísticas de uma época ou de um país. Conjunto de preceitos para a perfeita execução de qualquer coisa; tratado que contém esses preceitos; execução prática de uma ideia; perícia em usar os meios para atingir um resultado, astúcia; habilidade; ofício; profissão.

Já para Coli (1981, p. 8), as Artes:

São certas manifestações da atividade humana diante das quais nosso sentimento é admirativo, isto é: nossa cultura possui uma noção que denomina solidamente algumas de suas atividades e as privilegia. Portanto, podemos ficar tranquilos: se não conseguimos saber o que a arte é, pelo menos sabemos quais coisas correspondem a essa ideia e como devemos nos comportar diante delas.

Portanto, as Artes são manifestações culturais, nas quais pessoas produzem algo de acordo com a época na qual vive ou de acordo com seus sentimentos.
De acordo com Lowenfeld e Brittain (1977):

A criança emocionalmente livre, desinibida, na expressão criadora, sente-se segura e confiante ao abordar qualquer problema que derive de suas experiências. Identifica-se, estritamente, com seus desenhos e tem liberdade para explorar e experimentar grande variedade de materiais. Sua arte encontra-se em constante mudança, e ela não receia cometer erros nem se preocupa, a respeito da nota que receberá por esse exercício particular. Para ela, a experiência artística é realmente sua, e a intensidade de sua absorção proporciona-lhe o verdadeiro progresso emocional. (LOWENFIELD e BRITTAIN 1977, p.39-40).

Fica claro que os autores afirmam que a criança coloca no seu desenho o seu íntimo ao qual estão guardadas as suas vivências e por esse motivo as Artes são expressões nas quais os indivíduos carregam culturas diversas.

A FINALIDADE DA ARTE NA ESCOLA

O ensino da Arte na escola tem a finalidade de desenvolver no aluno o gosto pela Arte e a aptidão para captar a linguagem artística e expressar-se por meio dela, além de possibilitar o acesso do educando ao patrimônio artístico que a humanidade vem construindo.
A Arte não só enriquece a formação cultural dos alunos, mas também promove um engajamento mais significativo com o mundo ao seu redor. Através da Arte, os estudantes desenvolvem habilidades críticas e criativas que são essenciais para sua formação integral, permitindo-lhes conectar-se com as diversas manifestações culturais e artísticas.
O ensino da Arte na escola desempenha um papel crucial no desenvolvimento das capacidades expressivas dos alunos, no aprofundamento de sua compreensão sobre a linguagem artística e no acesso ao vasto legado cultural acumulado ao longo da história, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes, criativos e culturalmente informados.
O comportamento das crianças é diretamente influenciado por aquilo que presencia em casa e pelo que é ensinada como valores éticos e morais.

Segundo Oliveira (2007), os alunos:

A todo o momento nos pedem rótulos, e esses precisam ser definidores, identitários: "arte-educadora "tem um peso mais político e militante, e também mais teórico; "professora de Educação Artística ou "professora Artística é a professora moldada ainda em contornos expressionista e espontaneístas; "professora de Arte parece mais contemporâneo e atualizado, pode fazer pensar em mais pesquisa e estudo. No final das contas, talvez sejamos um pouco de cada uma delas, ao mesmo tempo. (OLIVEIRA, 2007, p.238)

Em toda produção de um aluno há uma intenção ou representação dos sentimentos que precisam expressar, nos quais quando incentivados e explorados, por meio das Artes como Terapia contribuem para o desenvolvimento integral do aluno.
De acordo com Rego (2014):

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

A diversidade cultural no Brasil é extremamente vasta, possibilitando a melhor exploração das inúmeras formas de linguagens artísticas como fonte de aprendizado.
A Arte tem a capacidade de desenvolver nos indivíduos as mais diversas competências, mesmo que ainda existam vertentes de pensamento que a coloquem em segundo plano.
De acordo com Martins (2011):

O aluno deve ser preparado para, a partir das manifestações orais, escritas, sonoras e visuais ser capaz de organizar a sucessão de episódios e marrá-los de uma forma lógica. O momento em que ele está narrando algo sobre o que vê ele será capaz de descrever cenários, reinventar histórias, recriar, mas ao mesmo tempo solucionar problemas, dúvidas, sentimentos da sua vida cotidiana. (MARTINS, 2011, p. 72).

Uma escola que se preocupa em fornecer ao aluno um ambiente saudável, agindo de acordo com os princípios morais que o cercam se torna um instrumento de ensino e disseminação de cultura e conhecimento, construindo indivíduos em sua totalidade, consciente de sua liberdade, integrados com questões que o cercam e preocupado com sua responsabilidade social.
Barbosa (1991), afirma que:
Sabemos que a arte na escola não tem como objetivo formar artistas, como a matemática não tem como objetivo formar matemático, embora artistas, matemáticos e escritores devam ser igualmente bem-vindos numa sociedade desenvolvida. O que a arte na escola principalmente pretende é formar o conhecedor, fruidor, decodificador da obra de arte. (1991, p.32)

A capacidade criadora do ser humano é extremamente ampla, cabendo aos professores estimularem essa capacidade nas crianças.
Candini (1984) relata que a Arte:

É uma atividade de expressão que evoca o criativo e engloba todas aquelas atividades ou aqueles aspectos de atividade de uma cultura em que se trabalha o sensível e o imaginário, com premissa em alcançar o prazer e desenvolver a identidade simbólica de um povo uma classe social, em função de uma práxis transformadora. (CANDINI, 1984, p. 207-209).

Em toda produção de um aluno há uma intenção ou representação dos sentimentos que precisam expressar, basta apenas incentivarmos.

A ARTE E O MOVIMENTO DE SE EXPRESSAR

É inato do ser humano o ato de movimentar-se. Estamos sempre nos movimentando em tudo que fazemos.
A criança está em constante movimento, e é por meio dele que ela expressa suas emoções e desejos.

A criança se movimenta nas ações do seu cotidiano. Correr, pular, girar e subir nos objetos é algumas das atividades dinâmicas que estão

ligadas à sua necessidade de experimentar o corpo não só para o seu domínio, mas na construção de sua autonomia. A ação física é a primeira forma de aprendizagem da criança, estando a motricidade ligada à atividade mental. Ela se movimenta não só em função de respostas funcionais (como ocorre a maioria dos alunos), mas pelo prazer do exercício, para explorar o meio ambiente, adquirir melhor mobilidade e se expressar com liberdade. Possui, nesta etapa de sua vida, um vocabulário gestual, fluente e expressivo (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 2001, p. 67).

O movimento é uma forma de linguagem corporal em que expressamos nossos sentimentos, emoções e pensamentos, estando ligado à cultura na qual o indivíduo está inserido.
O corpo é um importante meio para expressar os sentimentos, por meio das falas, gestos entre outros que varia de cultura para cultura. Por meio das expressões dos adultos as crianças imitam e criam suas próprias, possibilitando aprendizagens constantes.
Durante o processo ensino aprendizagem, os professores devem explorar ao máximo a expressão por meio dos movimentos, desenvolvendo algumas capacidades, como: reconhecimento do próprio corpo, exploração das possibilidades de gestos e ritmos corporais, conhecimento das potencialidades e limites do próprio corpo, entre outras.
A expressividade do movimento engloba expressões e comunicações, relacionadas com a cultura. O teatro e a dança manifestam a cultura corporal dos diferentes grupos sociais e não pode ser determinado por movimentos prontos dos adultos, portanto os professores devem atuar como mediadores no processo ensino aprendizagem.
As escolas devem favorecer um ambiente físico e social onde as crianças se sintam protegidas e acolhidas e ao mesmo tempo seguras para se arriscar e vencer desafios e ao lado das situações planejadas especialmente para trabalhar o movimento.
O trabalho expressivo dos movimentos poderá ajudar o professor a organizar melhor sua prática, levando em conta as necessidades motoras das crianças.
De acordo com Almada (1999, p.10): "as atividades lúdicas são indispensáveis para a apreensão dos conhecimentos artísticos e estéticos, pois possibilitam o desenvolvimento da percepção, da imaginação, da fantasia e dos sentimentos".
Segundo Mattos e Neira (2003):

O movimento, o brinquedo, os jogos tradicionais da cultura popular preenchem de alguma forma determinadas lacunas na rotina das salas de aula. Em algumas escolas podemos encontrar as músicas coreografadas no início dos trabalhos, o momento do parque livre ou dirigido, os caminhos com jogos ou materiais lúdicos. (MATTOS E NEIRA, 2003, p.176)

Portanto entende-se que o movimento e a ludicidade são fatores que atuam conjuntamente na sua educação.
Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, p.15):

O movimento humano, portanto, é mais do que simples deslocamento do corpo no espaço: constitui-se em uma linguagem que permite às crianças agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo.

As crianças se comunicam e se expressam por meio de gestos e das mímicas faciais, e interagem utilizando fortemente o apoio do corpo. Todas as formas de Expressão e Movimento estão ligadas a nossa parte psicomotora. De acordo com Mello (1989, p. 30):

Por tratar da relação entre o homem, seu corpo e o meio físico e sociocultural no qual convive, a Psicomotricidade é fundamentada e estudada por um amplo conjunto de campos científicos, onde se pode destacar a Neurofisiologia, a Psiquiatria, a Psicologia e a Educação, imprimindo cada uma dessas áreas enfoques que lhe são específicos.

Portanto, a capacidade de exploração do corpo está ligada aos movimentos e a psicomotricidade, estudada por especialistas na área de saúde e educação.
Segundo Reverbel (2002, p. 34) "as atividades

de expressão artística são excelentes recursos para auxiliar o crescimento, não somente afetivo e psicomotor como também cognitivo do aluno".
O ensino de Arte deve ser um leque de possibilidades de conhecimentos diversos que levem o aluno a uma percepção abstrata e concreta de mundo, das pessoas que vivem nele e principalmente da sua função como aprendiz e conhecedor da estética natural e humana.
Todos esses objetivos apresentados pelos PCNs são de grande relevância para o desenvolvimento do ser humano, podendo notar que estão presentes em nosso cotidiano, mas devem ser estimulados no processo ensino aprendizagem.
Todas as pessoas necessitam ampliar seus horizontes, se abrindo mais para a compreensão do mundo, entendendo a diversidade de conhecimentos, comunicando-se, e por meio da Arte como forma de expressão esta comunicação torna-se mais tátil e explorada, pois existe uma compreensão diferenciada das coisas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As Artes trazem contribuições importantíssimas para o desenvolvimento integral do ser humano, ampliando as possibilidades expressivas, afetivas e cognitivas na formação do mesmo.
O desenvolvimento da criança ocorre dentro de um grupo social a partir de sua interação com o meio onde vive.
Através da prática artística, seja na pintura, na música, na dança ou em outras formas de expressão, as crianças têm a oportunidade de explorar e desenvolver suas habilidades criativas, permitindo-lhes comunicar suas emoções e pensamentos de maneira única. Esse processo de expressão artística não só enriquece o repertório cultural das crianças, mas também fortalece sua capacidade de refletir sobre suas próprias experiências e sentimentos.
A educação por meio das artes no Ensino Fundamental contribui no desenvolvimento da criatividade, da autonomia e da espontaneidade, a Arte como forma de expressão deve ser compreendida em suas potencialidades para a formação educacional, cultural e histórica de crianças e jovens dentro do espaço escolar. Através da interação com as Artes, as crianças têm a oportunidade de explorar e entender melhor o seu papel dentro do grupo social e como suas próprias experiências se conectam com as dos outros. As práticas artísticas também promovem habilidades sociais essenciais, como a cooperação, o respeito pela diversidade e a capacidade de trabalhar em equipe. Esses aspectos são fundamentais para a integração social e o desenvolvimento de um senso de pertencimento e identidade.
Portanto, As Artes não podem ser sinônimos de festividade apenas. Elas são estratégias para que crianças e jovens se apropriem do conhecimento de forma significativa, desenvolvendo a criatividade, a coletividade, o respeito, o autoconhecimento e contribuindo para a formação do ser sensível, crítico e reflexivo, que se expressa e se comunica.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. Inquietações e mudanças no Ensino da Arte. São Paulo: Cortez, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular Nacional para educação infantil: conhecimento de mundo. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 3.

_____ Parâmetros Curriculares Nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 2001.

COLI, Jorge. O que é Arte. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. Por que arte-educação. Campinas:
Papirus, 1983.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. & FUSARI, Maria F. de Rezende e. Metodologia do ensino de arte. São Paulo: Cortez, 1993.

IAVELBERG, Rosa. Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LOWENFELD, Viktor e BRITTAIN, W.L. Desenvolvimento da capacidade criadora. São Paulo, Mestre Jou, 1977.

MARTINS, M.; C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M.; T. Didática do ensino da arte: A língua do mundo: Poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo:

FTD, 1998.
MELLO, Alexandre Moraes de. Psicomotricidade, educação física e jogos infantis. São Paulo: IMBRASA, 7ª. Ed., 1989.
NASCENTES, Antenor de Veras. Dicionário da Língua Portuguesa da Academia Brasileira de Letras. Rio de Janeiro: Ed. Bloch, 1988.
REGO, Teresa Cristina. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 25ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
REVERBEL, O. Um caminho do teatro na escola. 2.ed. São Paulo: Scipione, 2002. (Pensamento e ação no magistério).
SILVESTRE, Juliana. Arte na Educação Infantil. 2010. 54 f. Monografia. Universidade do extremo Sul Catarinense – UNESC, Artes Visuais. Criciúma, 2010.
VALLADARES, A. C. A. Arteterapia no novo paradigma de atenção em saúde mental. São Paulo Vetor, 2004.
YAYER, P. e TOULOUSE, P.- Linguagem corporal: a estrutura e a sociologia da ação, Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

TDAH: UM DESAFIO NAS ESCOLAS E PARA OS PROFESSORES

CÉLIA REGINA JIMENEZ PEIXOTO CUCURULLI

RESUMO
Este estudo visa abordar informações sobre o TDAH. O Transtorno e déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) se caracteriza pelos seguintes sinais: carência de foco, impulsividade e excesso de energia. No âmbito educacional, a consideração que o educador dispensa ao estudante que apresenta essa demanda específica é de extrema relevância. Isso não apenas permite identificar a limitação que a criança possui, mas também viabiliza a identificação das principais barreiras para o processo de aprendizagem. O TDAH acarreta obstáculos significativos na capacidade de reagir a certos estímulos, planejar e coordenar ações, ponderar sobre possíveis desdobramentos e conter uma resposta automática inicial para substituí-la por uma mais apropriada; em síntese, é um desajuste comportamental marcado por dificuldades de controle comportamental e emoções desfavoráveis (indignação, melancolia, temor). Portanto, os alunos que desenvolvem esses modos de conduta enfrentam desafios no progresso social, já que não conseguem interagir de maneira agradável com seus colegas e com os mais experientes, impactando os domínios cognitivo e emocional. O TDAH que os estudantes manifestam pode ser um contratempo para professores e alunos afetados por isso. Observa-se que durante os momentos do processo de ensino, os docentes podem se sentir inseguros sobre como proceder e instruir. Contudo, essas complexidades poderiam ser superadas se o educador se apropriasse dos principais desafios que essa disfunção acarreta e, assim, aprimorar o processo de ensino e aprendizagem escolar.

Palavras-chave: Âmbito Educacional; Aprendizagem; TDAH.

INTRODUÇÃO

A legislação relevante destaca a importância da inclusão educacional dos alunos com TDAH, assegurando cuidados que promovam o desenvolvimento máximo dos estudantes e sua participação ativa na vida escolar. A pesquisa proposta oferece uma contribuição valiosa ao fornecer um embasamento teórico obtido através de revisões bibliográficas, visando enriquecer o repertório de conhecimento dos professores encarregados de guiar os alunos no percurso educacional. É crucial notar que os alunos com TDAH enfrentam obstáculos no progresso de suas habilidades de aprendizado.

É essencial reconhecer que a aprendizagem representa uma transformação comportamental íntegra, refletindo a aquisição de práticas e habilidades por meio da repetição; de modo que estudo, conhecimento, pesquisa ou experiência possam ser integrados. A essência da aprendizagem reside na evolução e refinamento das técnicas mentais e comportamentais em um contexto emocional e epistemológico. Nesse sentido, não apenas hábitos, culturas, habilidades e capacidades são absorvidos, mas também formas, impulso da vontade, emoções, afetos e necessidades. Isso ressalta a importância da aprendizagem tanto no processo educativo quanto no ensino, sendo cruciais para o progresso educacional dos alunos.

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é uma das condições comportamentais mais prevalentes na infância. Portanto, profissionais da saúde mental e educação frequentemente enfrentam o desafio de avaliar crianças e adolescentes que podem apresentar essa condição. É imperativo que se utilizem instrumentos psicométricos adequados na avaliação de crianças com indícios de TDAH.

No contexto do ensino e aprendizagem, é crucial destacar que os alunos com TDAH, que enfrentam dificuldades no sistema de atenção/memória/controle, estão particularmente ligados a situações específicas, sendo especialmente vulneráveis a desafios no desempenho escolar devido a aprendizados desfavoráveis. As repercussões dessas deficiências cognitivas na aquisição de habilidades instrumentais, como a linguagem escrita e a matemática, são discutidas a seguir.

Conforme apontado por Blanco (1993), citado

por Benczik e Bromberg (2003, p. 199):
[...] é importante ressaltar que muitas das dificuldades de aprendizado e adaptação escolar do aluno com TDAH não são apenas agravadas por um planejamento educacional rígido e inadequado em relação a metas e metodologias, mas também pela falta de interação apropriada com o professor ou com os colegas. A presença de alunos com necessidades especiais na escola regular exige a revisão dos esquemas que podem levar à exclusão desses alunos em determinados momentos.

Portanto, é fundamental compreender as necessidades individuais de cada aluno com essas dificuldades de aprendizagem, pois através das atividades em sala de aula, enfrentam desafios únicos que requerem uma abordagem adaptada às suas necessidades, evitando distrações ou comportamentos inadequados em relação ao seu processo de aprendizagem.

OS EDUCADORES DIANTE DOS ESTUDANTES COM TDAH

O mestre tem a responsabilidade de atender às exigências educacionais dentro da sala de aula, assim, as posturas dos professores em relação aos alunos com TDAH são de suma importância, sendo cruciais para a instrução e interação social no ambiente escolar. Portanto, as atitudes pedagógicas são essenciais para obter o reconhecimento e o conhecimento na sala de aula, podendo fomentar a convivência diária com base nos princípios da empatia, cooperação e benevolência.
Diversos autores mencionam que as posturas são predisposições para agir de modo específico com base em reações que podem ser emocionais, cognitivas e comportamentais, e essa tríade é o que modela a postura. Por outro lado, observa-se que a postura é uma inclinação para agir de uma maneira particular, que se evidencia na avaliação favorável ou desfavorável de um objeto e que é influenciada pela presença de elementos cognitivos, emocionais e comportamentais.
Cognitivos porque são assimilados por meio das informações/dados (experiência individual ou em grupo) que um indivíduo adquire sobre um determinado objeto, considerando-os como conhecimento estável. Emocionais porque possuem uma intensa carga emocional-afetiva, expressando sentimentos positivos ou negativos, sendo a favor ou contra o objeto. Assim, abarcam informações comportamentais que revelam as ações do indivíduo em relação ao objeto.

Além da importância do estilo de interação que o professor estabelece com a criança e/oi adolescente, é necessário também que ele tenha experiência, se recicle profissionalmente e que, também, aborde uma filosofia (abordagem) sobre o processo educacional. Ter informações de como o professor lida com as dificuldades de outras crianças, como encara o TDAH e se tem interesse em ajudá-las são questões que devem ser levantadas durante o processo de escolha do professor (BENCZIK, 2010, p.49).

Diante disso, pode-se dizer que as pessoas, incluindo os profissionais da educação, têm atitudes em relação a um objeto que conhecem, mesmo para aqueles objetos para os quais podem ou não ter experiência ou conhecimento e os avaliam na dimensão bom-ruim ou gostar-não gostar. Quando se formam avaliações (que na maioria das vezes vêm da aprendizagem e do desenvolvimento social), geram-se crenças, que dão origem a valores, que moldam atitudes, manifestando-se nos comportamentos das pessoas ou grupos a que pertencem. Portanto, as crenças possuem uma correspondência nos elementos de ação, objetivo, contexto e tempo, que podem ser expressos abertamente ou não, uma vez que residem na veracidade do que se constrói a partir delas, tentando explicá-las.
Dessa forma, é necessário analisar como as atitudes impactam, a fim de decifrar significados e identificar problemas a partir da compreensão, experiências e reflexão de cada experiência cotidiana. Portanto, uma atitude positiva favorecerá o processo de inclusão e uma atitude negativa reduzirá as oportunidades de aprendizado e participação.
Outro ponto importante a considerar é, como o professor conceitua a diversidade, como a avalia afetivamente e como age diante dela; essas três dimensões se refletem nas informações cognitivas pelas avaliações positivas ou negativas que os professores têm sobre as

crianças com TDAH (conhecimento que eles têm sobre o transtorno). Isso implica que as informações afetivas sejam determinadas pelas respostas emocionais que os professores mostram em relação aos alunos com TDAH. E pela forma como o professor age (informação comportamental) na presença de crianças com TDAH na sala de aula comum. Essas três dimensões podem se manifestar nos professores, devido à falta de conhecimento sobre o transtorno, o que pode gerar certa rejeição à inclusão de crianças com TDAH na sala de aula.

AS FASES ESCOLARES E O TDHA

Na fase de educação infantil, os casos de TDAH manifestam claramente sua desatenção, hiperatividade e impulsividade, de forma mais exagerada do que seus colegas de classe. Como essas são dimensões em desenvolvimento, não é fácil definir esse exagero do comportamento como um problema de saúde, mas tanto professores quanto colegas começam a considerar seriamente suas diferenças e observam mais problemas de autorregulação, inibição de comportamento, desatenção, excesso de atividade e brincadeiras mais imaturas e mais voltadas para a atividade motora do que simbólico-social, aumento do nervosismo, somatizações, problemas de fala e problemas com os colegas.

Os pais de crianças com TDAH observam as primeiras dificuldades de aprendizagem, esquecimento, problemas de comportamento, falta de consciência das regras, algumas dificuldades nas habilidades motoras e desatenção que está se tornando cada vez mais evidente.

Quando um infante com TDAH começa a frequentar a escola, ele se depara com um ambiente pouco acolhedor para suas deficiências fundamentais, onde as capacidades de manter-se assentado, concentrado, receptivo, obediente, controlar impulsos, cooperar, planejar ações e seguir orientações, brincar harmoniosamente, interagir apropriadamente com outras crianças, são cruciais para obter êxito e alcançar um desempenho acadêmico destacado.

Durante o período do ensino primário, torna-se mais evidente a dificuldade das crianças agitadas em atender às exigências do aprendizado. A inquietação motora é especialmente notável durante as aulas e menos visível no recreio, com variações nos sintomas dependendo das pessoas e das atividades. A impulsividade é clara, manifestando-se através de respostas antecipadas às perguntas em sala de aula ou de respostas escritas sem a leitura completa das instruções. Elas interferem nas brincadeiras das outras crianças sem considerar as regras estabelecidas, encontrando dificuldades em aguardar e sua falta de ponderação dificulta a aprendizagem com os erros e a reflexão clara sobre as consequências das ações. As complicações na integração com o corpo docente, nas relações com os colegas e no desempenho escolar são mais acentuadas. O desafio mencionado é mais proeminente e é identificado mais cedo em crianças com TDAH e distúrbios comportamentais.

Ao findar a fase infantil, em razão das dificuldades mencionadas acima, é frequente que jovens com TDAH experimentem insegurança e autoestima debilitada.

Durante a adolescência, embora haja um pequeno grupo de casos de TDAH que intensificam seus sinais fundamentais, geralmente ocorre uma diminuição em seus níveis de agitação que se traduz em inquietude e uma leve melhoria na capacidade de manter a atenção e controlar impulsos.

De modo geral, adolescentes com TDAH estão mais suscetíveis do que o grupo de controle a consequências adversas nos domínios psiquiátrico, social, legal, acadêmico e familiar.

Em síntese, diversos estudos que, longitudinalmente ou transversalmente, investigam a evolução do TDAH em relação à idade, tendem a constatar que os sintomas de desatenção permanecem mais estáveis e persistentes ao longo do tempo do que a agitação e a impulsividade, e maiores desafios na interação social e resultados acadêmicos menos favoráveis são observados no decorrer do tempo.

A abordagem clínica nos leva a considerar a possibilidade de um aumento na comorbidade à medida que a idade avança, com a manifestação nos ambientes clínicos seguindo a sequência de uma presença mais precoce de transtornos externalizantes (distúrbios comportamentais) e posteriormente de transtornos internalizantes (como ansiedade ou depressão).

Pequenas variações nos mensageiros químicos afetam as regiões cerebrais responsáveis pela reflexão e contenção de comportamentos inadequados.
Os indivíduos com TDAH podem ser solucionadores criativos, comunicadores eficazes em público, cheios de vitalidade e entusiasmo, dotados de habilidades conceituais sólidas e intuição aguçada, mas também enfrentam desafios em manter a atenção, controlar impulsos e concentrar-se em suas tarefas. Eles também podem:

- Demonstrar criatividade e sagacidade
- Exibir flexibilidade e iniciativa
- Preferir estilos de aprendizado visuais
- Experimentar flutuações de humor imprevisíveis
- Cometer erros descuidados devido à falta de atenção
- Parecer desatentos às instruções ou diretrizes
- Enfrentar dificuldades para priorizar atividades e tarefas
- Distrair-se facilmente durante as atividades
- Sentir-se agitados
- Expressar-se excessivamente e falar rapidamente
- Intrometer-se em conversas ou atividades alheias.

É vital implementar ajustes personalizados para atender às necessidades individuais.
Os estudantes afetados pelo TDAH não são homogêneos: a natureza da dificuldade do aluno e seu impacto na aprendizagem variam consideravelmente. O primeiro passo é dialogar com o aluno sobre suas necessidades específicas.
O transtorno do déficit de atenção e hiperatividade é descrito como uma condição do desenvolvimento que impacta o autocontrole e as interações sociais.
É crucial notar que muitos adolescentes com o transtorno são diagnosticados tardiamente. Portanto, lacunas de aprendizagem já estão presentes, exigindo uma abordagem de reconstrução das habilidades e conteúdos.

SINTOMAS DE TDAH

Mattos (2004) discute em sua obra que pesquisas indicam diferenças significativas na estrutura e funcionamento do cérebro de crianças com TDAH, especialmente em regiões do hemisfério cerebral direito, no córtex pré-frontal, nos gânglios basais, no corpo caloso e no cerebelo. O autor acrescenta: "Estudiosos também apontam déficits orgânicos cerebrais. Acredita-se que um distúrbio na função cerebral na primeira infância possa decorrer de danos pré, peri ou pós-natais no sistema nervoso central, na região do hipotálamo lateral" (p. 54).
Danos pré-natais incluem rubéola, toxoplasmose, infecções virais, anemias, desnutrição, diabetes mellitus, eclampsia, hipertensão arterial, insuficiência circulatória e renal, e alcoolismo.
Para diagnosticar o TDAH, do tipo desatento, são necessários a observação de seis ou mais sintomas desse subtipo e menos de seis sintomas de hiperatividade-impulsividade.
No TDAH, do tipo combinado, a observação recai sobre seis ou mais sintomas do subtipo desatento e seis ou mais sintomas do subtipo hiperativo-impulsivo.
Segue abaixo os critérios de diagnóstico publicados no DSM-IV (1994, p.124):

Em relação à falta de atenção:
a) frequentemente mostra dificuldade em prestar atenção a detalhes ou comete erros por descuido em atividades escolares ou de trabalho;
b) geralmente tem dificuldade em manter a atenção em tarefas ou atividades recreativas;
c) parece não escutar quando é falado com ele;
d) frequentemente tem dificuldade em seguir instruções e não conclui tarefas escolares, domésticas ou profissionais. Essas dificuldades não são devido a comportamento desafiador ou incapacidade de compreender instruções;
e) tem dificuldade em organizar tarefas e atividades;
f) geralmente evita tarefas que exigem esforço mental contínuo;
g) frequentemente perde materiais necessários para o trabalho escolar ou outras atividades semelhantes;
h) facilmente se distrai com estímulos externos;
i) demonstra esquecimento nas atividades diárias.

E em relação à hiperatividade:
a) frequentemente agita as mãos, os pés ou se contorce na cadeira;
b) levanta-se durante a aula ou em outras situações em que deveria permanecer sentado;
c) corre e escala coisas em excesso em situações inadequadas;
d) tem dificuldade em brincar calmamente;
e) está constantemente em movimento, parecendo estar "ligado à tomada";
f) fala excessivamente.

Geralmente, o TDAH é diagnosticado precocemente, no entanto, é crucial enfatizar que o diagnóstico em tenra idade deve ser feito com cautela, pois crianças pequenas exibem uma variedade de comportamentos devido ao estágio de desenvolvimento, que pode muitas vezes se assemelhar ao transtorno.
Em situações de distração escolar, é comum observar-se em crianças com alta inteligência inseridas em ambientes educativos pouco desafiadores. No âmbito do atraso cognitivo, a identificação adicional do transtorno deve ser ponderada somente se os indícios de falta de atenção ou hiperatividade excederem o esperado para a idade mental da criança. À medida que os jovens crescem, a intensidade dos sinais de atividade física exagerada geralmente diminui, podendo a agitação se revelar como inquietude interna ou sensação de nervosismo.
Conforme mencionado por Mattos (2004), é fundamental salientar que lidar com o transtorno demanda intervenções variadas. Com frequência, é essencial combinar diversas dessas ações, como:
- Confirmação do diagnóstico e análise de outras condições associadas que possam impactar o tratamento. Isso pode requerer a avaliação de um especialista, entrevistas mais detalhadas, preenchimento de questionários e realização de testes neuropsicológicos, incluindo testes conduzidos por fonoaudiólogos;
- Educação familiar sobre o TDAH;
- Intervenção psicopedagógica e/ou revisão de conteúdos;
- Utilização de fármacos;
- Orientação e gestão para a família;
- Orientação e gestão para os educadores.
Rohde e Benczik (1999) ressaltam a relevância das intervenções e da instrução familiar sobre o TDAH, sublinhando que os tratamentos representam a primeira etapa. É crucial corrigir conceções errôneas e abolir rótulos como preguiçoso ou incompetente. Estas medidas permitem que as famílias expressem suas preocupações e incertezas sobre várias facetas do transtorno. No entanto, enfatiza-se que nada substitui a comunicação personalizada com um profissional de saúde mental.
Os indícios do TDAH podem evoluir com a idade da pessoa. Em crianças pequenas com TDAH, a hiperatividade-impulsividade tende a ser o sintoma mais evidente. Ao ingressarem na escola primária, a falta de atenção pode se tornar mais proeminente, resultando em desafios acadêmicos. Durante a adolescência, a hiperatividade geralmente diminui e pode se manifestar como sentimentos de inquietação ou agitação, enquanto a falta de atenção e impulsividade podem persistir. Muitos adolescentes com TDAH também enfrentam dificuldades em relacionamentos e comportamentos desviantes. A falta de atenção, inquietação e impulsividade tendem a persistir na vida adulta.
É essencial notar que a maioria das crianças saudáveis pode apresentar momentos de falta de atenção, hiperatividade ou impulsividade em certa medida. Em crianças pequenas, é comum ocorrer breves períodos de concentração e dificuldade em manter o foco em uma atividade por longos períodos. Mesmo em crianças e adolescentes mais velhos, a capacidade de se concentrar frequentemente está ligada ao grau de interesse na atividade em questão.
Essas flutuações ao longo do desenvolvimento destacam a importância de uma avaliação minuciosa e personalizada ao lidar com o TDAH em diferentes faixas etárias, levando em consideração as alterações nos sintomas e nas necessidades de intervenção ao longo do tempo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS
As conclusões sobre o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) enfatizam a evolução dos sinais ao longo do crescimen-

to. Dos primeiros anos até a vida adulta, os indícios do TDAH podem se apresentar de várias formas. Em crianças pequenas, é comum observar uma forte presença de hiperatividade-impulsividade, enquanto a falta de atenção pode se tornar mais evidente ao iniciar a educação primária, influenciando o rendimento acadêmico.

Durante a adolescência, a hiperatividade tende a diminuir, sendo substituída por sensações de inquietude, porém a falta de atenção e impulsividade podem persistir, impactando não apenas o desempenho escolar, mas também as relações interpessoais e os comportamentos sociais. É crucial reconhecer que a falta de atenção, a inquietude e a impulsividade são sintomas que podem acompanhar os indivíduos com TDAH ao longo de suas vidas.

Adicionalmente, é relevante salientar que episódios de falta de atenção, hiperatividade ou impulsividade podem ser normais em crianças saudáveis, variando conforme a idade e o interesse na atividade em questão. Essas sutilezas destacam a importância de uma abordagem personalizada e cautelosa ao diagnosticar e tratar o TDAH, levando em conta as mudanças nos sintomas ao longo do tempo e a necessidade de intervenções apropriadas em diferentes fases do desenvolvimento.

Resumidamente, compreender a evolução dos sintomas do TDAH e ajustar as estratégias de intervenção de acordo com a idade e as necessidades individuais são fundamentais para fornecer apoio eficaz às pessoas que lidam com esse transtorno ao longo de suas trajetórias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENCZIK, E. B. P. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: atualização diagnóstica e terapêutica. São Paulo: casa do Psicólogo, 2010.

BENCZIK, Edyleine e BROMBERG, Maria. Intervenções na Escola. In RODHE, Luis e MATTOS, Paulo & cols. Princípios e Práticas em TDAH Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 201.

MATTOS, P. No Mundo da Lua: Perguntas e Respostas sobre Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade em Crianças, Adolescentes e Adultos. São Paulo: Lemos Editorial, 2004.

ROHDE, L. A.P. E BENCZIK, E.B. P. Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade: o que é? Como ajudar? Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL POR MEIO DO ENSINO DE BIOLOGIA

CHIRLEY LIMA DA TRINDADE SANTOS

RESUMO
A Educação Ambiental em todas as esferas da sociedade desempenha um papel importante quanto à conscientização dos problemas ambientais existentes, sendo ponto norteador para uma abordagem crítica de mundo. Tal questão abarca alguns quesitos do cumprimento da função social da escola atual, o da educação sustentável, por meio de profissionais capacitados para estimular a tomada de atitudes pelo aluno, levando-o a refletir no sentido da busca de alternativas para mudar o cenário atual, que se manifesta por meio da destruição dos recursos naturais, dos elevados índices de poluição que tem causado males à saúde humana, da escassez de alimentos, entre outros efeitos catastróficos da crise ambiental. O artigo visa, portanto, compreender a importância do ensino da Biologia na promoção da Educação Ambiental.

PALAVRAS- CHAVE: Educação Ambiental - Biologia - crise ambiental.

INTRODUÇÃO

A Educação Ambiental (EA) tem por objetivo a compreensão dos conceitos relacionados com o meio ambiente, sustentabilidade, preservação e conservação da natureza e a busca efetiva da formação de cidadãos conscientes e críticos, norteando práticas que conduzem à melhoria de qualidade de vida do homem.
Atualmente a questão ambiental ocupa um papel muito importante na sociedade e o debate sobre o conceito de ambiente é criterioso, envolvendo, além do aspecto de preservação da vida, também, a questão dos valores éticos. Nos últimos anos, tem se apresentado grandes movimentos ambientais norteando a sua preservação e recuperação e dentre eles, a EA, fundamental nesse processo.
Nesse contexto, o objetivo dessa pesquisa é discutir a problemática ambiental e evidenciar a importância da formação de cidadãos críticos e reflexivos com foco na sustentabilidade. Por sua vez, apresenta ainda como objetivo, o reconhecimento do ensino de Biologia como disciplina que aborda conteúdos relevantes para esclarecer conceitos referentes à temática ambiental e que estimula a reflexão crítica nos alunos a partir das práticas em EA no ambiente escolar. A articulação entre a EA e o ensino de Biologia permite que o processo pedagógico vá além da transmissão de conhecimentos científicos, onde o professor ensina e o aluno aprende, ou seja, proporciona diálogos e reflexões significativas na construção de valores de responsabilidade social.
Portanto, no ambiente escolar, cabe ao educador lançar mão de propostas que façam da educação fonte de transformação social, possibilitando reflexões que promovam o saber ambiental e a cidadania e dessa forma, minimizar os danos ambientais e trilhar um caminho de sucesso rumo à sustentabilidade.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL ENQUANTO PRÁTICA EDUCATIVA

A EA, enquanto prática educativa está presente no currículo escolar de forma interdisciplinar e perpassa por todo o conhecimento humano, visando à solução de problemas ambientais específicos, muito além da preservação dos recursos naturais e da possibilidade de um desenvolvimento sem agressão ao meio ambiente, ou seja, por meio do ensino que promove, ainda, a reflexão, a conscientização e o equilíbrio do ser humano consigo mesmo e, em consequência, com o planeta.
Leff (2002), ao analisar a problemática ambiental, reconhece que a EA exige uma integração de conhecimentos e aproximações sistêmicas, holísticas e interdisciplinares que, se limitadas à reorganização do saber disponível, são insuficientes para satisfazer a demanda de conhecimentos necessários para se trabalhar esta temática. A questão ambiental requer novos conhecimentos teóricos e práticos para sua compreensão e resolução. Dessa forma, a EA induz a um desenvolvimento de conhecimentos em diversas disciplinas científicas. Por isso, o autor considera a interdisciplinaridade como um processo de interligação entre os diversos campos do conhecimento.
Considerando que a questão ambiental per-

corre várias áreas do conhecimento, é uma entre outras questões que marca a reflexão sobre os rumos de desenvolvimento e práticas cotidianas da sociedade. Com o desenvolvimento da humanidade, evoluiu também o conceito de ambiente, este pode ser definido como as interações entre os seres vivos e não vivos que conduzem a vida em todas as suas formas, provocando alterações no espaço e no tempo.

Segundo Medeiros et al. (2013, p. 1) "[...] o modo como o homem vem utilizando os recursos naturais de forma inadequada têm levado a muitas consequências, sobretudo para o ambiente que vem sendo degradado". Mediante essa situação, se faz necessária a conscientização das pessoas em relação ao mundo que as cercam, visando à qualidade de vida sem desrespeitar o meio ambiente, estabelecendo o equilíbrio entre o homem e o meio.

Nesse contexto, a EA objetiva a compreensão dos conceitos relacionados com o meio ambiente, preservação, sustentabilidade entre outros e ainda a prática das tomadas de decisões e a ética que são o fio condutor para a melhoria da qualidade de vida. Busca, ainda, desenvolver a prática que articula o educando com a comunidade, valores e atitudes que promovem um comportamento cujo objetivo é a transformação positiva da realidade, tanto em aspectos naturais como sociais.

É de fundamental importância a formação de cidadãos críticos e reflexivos, desenvolvendo no educando as habilidades, atitudes e competências que visam à construção de um ambiente saudável.

Lima (1984) busca frisar:

[...] a Educação Ambiental assume a posição de promover conhecimento dos problemas ligados ao ambiente, vinculando-os a uma visão global; preconiza, também, a ação educativa permanente, através da qual a comunidade tem consciência de sua realidade global, do tipo de relações que os homens mantêm entre si e com a natureza, dos problemas derivados destas relações e de suas causas profundas. (LIMA, 1984, p.18).

A EA busca uma consciência crítica da sociedade acerca das questões ambientais e é um mecanismo que busca atitudes ambientais relevantes e práticas para minimização dos danos causados à natureza. Incentiva o surgimento de um novo modelo de sociedade que articula a preservação dos recursos naturais ao bem-estar econômico da população. Dessa forma, em relação ao meio ambiente, o papel do educador ambiental na sociedade é de fundamental importância enquanto conscientizadores e formadores de opiniões, por meio de propostas pedagógicas significativas, da percepção do ambiente e das relações sociais humanas sob os diferentes aspectos culturais.

No Brasil, a EA foi instituída pela Lei n° 6.938, de 31 de agosto de 1981, que cuida da Política Nacional do Meio Ambiente (PNMA), define estratégias e ferramentas para solucionar questões ambientais, estratégias de preservação, melhoria e recuperação da qualidade do ambiente. A lei busca propiciar à população um desenvolvimento social e econômico de qualidade.

O artigo 225 da Constituição Federal Brasileira de 1988 traz a amplitude da proteção ambiental e consagra o meio ambiente como direito de todos. Atribui a responsabilidade de sua preservação tanto ao poder público como a sociedade.

Prevê em seu caput:

Art. 225. 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. (Brasil, [2016]).

As questões sobre os problemas ambientais têm causado muitas preocupações assim como a vinculação de imagens distorcidas sobre as indagações relacionadas ao ambiente, em consequência do processo decisório sobre a adequação e do uso dos recursos ambientais de forma ecologicamente correta. No geral, as pessoas, ao fazer uso, controlar, defender e proteger os recursos naturais colocam a coletividade com uma multiplicidade de partes com visões distintas sobre o ambiente. E acordo com Loureiro (2007, p. 39) "[...] a isso não pode denominar cidadania, pois, a cidadania é a condição da pessoa natural que, como membro de um Estado, encontra-se no jogo

dos direitos que lhe permite participar da vida política". Ou seja, é papel da sociedade agir com coerência no processo decisório que assegura os modos de acesso, o uso consciente e a destinação dos recursos ambientais, bem como é fundamental o papel da gestão pública na atuação para a sustentabilidade ambiental defendida na Constituição Federal.

SOCIEDADE E EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A EA busca a valorização da vida e o pensamento crítico da sociedade, sem consumo excessivo, sem o desperdício de recursos naturais e sem a degradação ambiental. Busca, ainda, a formação de um novo estilo de vida, em busca do desenvolvimento sustentável como uma forma de crescimento econômico conivente com a justiça social. É necessário que se tenha a consciência de que o ambiente não é propriedade individual, mas um lugar de todos, portanto, torna-se necessário cuidar dos recursos para não prejudicar a si mesmo e ao próximo, ou seja, colocarse como pertencente ao meio.

Segundo Segura (2001, p.48):

Para a EA vista como aposta de vida, prática cidadã e construção cotidiana de uma nova sociedade, este conceito parece mais "iluminado" de sentido, pois estabelece uma série de outras conexões importantes: a relação eu-nós pressupõe envolvimento, solidariedade e a própria participação. Poderia ter escolhida "conscientização" ou "sensibilização", talvez as expressões mais citadas quando se fala em EA, mas foi buscada no conceito de pertencimento uma síntese dessas duas ideias.

Entende-se que a EA está relacionada com a promoção de uma mudança de comportamento e com a prática as tomadas de decisões que promovem a melhoria da qualidade de vida, valores e atitudes que promovem a mudança de comportamento com o objetivo de desenvolver nos educandos habilidades, atitudes e competências voltadas para a estruturação de um ambiente mais saudável. Segundo Loureiro (2007, p. 20) "[...] na atualidade, a Educação Ambiental assume um papel de grande relevância na formação socioambiental de cidadãos conscientes e responsáveis". Portanto, por meio da EA pode-se desenvolver a formação de cidadãos críticos no que diz respeito à construção de novos conhecimentos e na compreensão do mundo globalizado, onde a preocupação em relação à preservação dos recursos naturais disponíveis para a humanidade deve ser cada vez maior, pois ainda estamos distantes de viver em uma sociedade sustentável.

Nesse sentido, Jacobi explica que:

[...] a reflexão sobre as práticas sociais, em um contexto marcado pela degradação permanente do ambiente e do seu ecossistema, envolve uma necessária articulação com a produção de sentidos sobre a Educação Ambiental. A dimensão ambiental configura-se crescentemente como uma questão que envolve um conjunto de atores do universo educativo, potencializando o engajamento dos diversos sistemas de conhecimento, a capacitação de profissionais e a comunidade universitária numa perspectiva interdisciplinar. (JACOBI, 2003, p. 189).

No âmbito escolar, a EA tem um papel muito importante como instrumento de conscientização e reflexão, a fim de propiciar uma mudança comportamental, visando o desenvolvimento sustentável e a preservação do meio ambiente. As escolas são espaços privilegiados em relação à oferta de atividades que propiciam reflexões e sensibilização do público em relação ao ambiente em que vivem, visando uma sociedade ativa e envolvida na resolução dos problemas da natureza, ao considerar a relevância da temática ambiental e a articulação entre o mundo, o tempo e o espaço.

Medeiros e outros (2011, p. 02) destacam a importância de tratar a questão ambiental na escola: "[...] a questão ambiental tem sido considerada como um fato que precisa ser trabalhado com toda a sociedade e principalmente nas escolas, pois as crianças bem informadas sobre os problemas ambientais vão ser adultos mais preocupados com o meio ambiente, além do que elas vão ser transmissoras dos conhecimentos que obtiveram na escola sobre as questões ambientais em sua casa, família e vizinhas".

É fato que as instituições de ensino precisam trabalhar a problemática ambiental e observa-se que muitas iniciativas relevantes têm sido tomadas em torno desta questão, onde já foi incorporada a temática do meio ambiente nos currículos escolares, permeando toda prática

educacional.

Conforme menciona Andrade (2000 apud SILVA, 2011, p.51) "[...] na escola, fica claro que posicionamo-nos por um processo de implementação que não seja hierárquico, agressivo, competitivo e exclusivista, mas que seja levado adiante fundamentado pela cooperação, participação e pela geração de autonomia dos atores envolvidos".

Portanto, no contexto escolar, quando o professor se propõe a trabalhar com EA, deve manter a postura de mediador e fazer da educação a fonte de transformação cultural, possibilitando reflexões para a ampliação do saber ambiental e da cidadania, ou seja, preparar os indivíduos para a participação efetiva em uma sociedade que possui sérios problemas ambientais, em decorrência de diferentes interesses sociais.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL E DO ENSINO DA BIOLOGIA NAS ESCOLAS

Por meio da aprendizagem é que ocorre a mudança de comportamento no indivíduo, ou seja, aprender é o resultado da interação entre estruturas mentais e o meio ambiente. Entende-se que se deixa de ter um determinado comportamento quando se aprende que ele é prejudicial à vida e nesse processo o papel do conhecimento é fundamental no que diz respeito ao meio ambiente, sendo o ensino da biologia imprescindível na construção de comportamentos positivos relativos à natureza.

Araújo e Bizzo (2005) destacam a importância do conhecimento na formação da consciência mental:

Acredita-se que é através do conhecimento que o indivíduo consciente muda sua forma de se relacionar com o meio, de maneira a conservar os bens naturais para as gerações futuras e a transformar os construtos ambientais, historicamente elaborados pelo homem em uma sociedade mais justa. (Araújo & Bizzo, 2005, p.01).

Considerando que a Biologia enfoca questões ambientais por intermédio das diversas disciplinas, professores podem fazer a mediação para que seus alunos tenham condições de desmistificar a relação entre o homem, a sociedade e a natureza e evidenciar a questão ambiental, por assumir um caráter social. Portanto, nesse contexto de levar a sociedade à reflexão é que a Biologia se insere como disciplina que leva à compreensão da natureza, todavia, algumas pessoas confundem o termo EA com Ecologia, área da Biologia que estuda a interação entre os seres vivos. A Biologia é a ciência que proporciona o entendimento do funcionamento dos ecossistemas terrestres, dessa forma, o homem cada vez mais se apropria dos conhecimentos biológicos para entender como funcionam as relações dos seres vivos com a natureza.

Nesse contexto, a EA visa a participação dos alunos nas discussões sobre as questões ambientais, portanto, para que desenvolvam as suas potencialidades, é necessário que sejam reflexivos e adotem posturas sociais construtivas. Nesse sentido, o ensino da Biologia enquanto ciência contribui com a sociedade de maneira positiva e ao mesmo tempo favorece a aquisição de competências e habilidades, pensando em alternativas para soluções de problemas ambientais e em manter vivos os recursos naturais para as gerações futuras. Segundo Oliveira et al. (2007, p. 473): "A apreensão dos conceitos básicos de ciência e a consciência das possíveis consequências que tal conhecimento produz requerem a formação de um profissional qualificado e comprometido com o processo educacional". Para contribuir com a construção da consciência ecológica do aluno, o docente, em sua formação acadêmica, deve se apropriar do conhecimento de base em um processo que compreende observações, vivências e experiências. Os conhecimentos adquiridos irão se articular por meio das representações, que são construídas no processo de desenvolvimento pessoal e profissional.

No que diz respeito à interação do ser humano com a natureza, não se admite mais o pensar de que um está desvinculado do outro ou que um independe da vontade e das ações do outro para dar continuidade ao ciclo de vida. A solução dos problemas ambientais requer muito mais do que um conjunto de atitudes preservacionistas, mas sim da compreensão de que o homem e a natureza estão articulados e que a sintonia entre esses dois agentes é fundamental para a existência e sobrevivência de ambos.

Nesse sentido, o ensino de Biologia deve ocorrer considerando tanto os males que

vem sendo causados à natureza ao longo das civilizações, como a necessidade do vínculo do homem ao meio natural, não em um patamar superior em relação aos seus semelhantes e aos elementos naturais, mas em sintonia com eles, caso contrário, pode-se ter a formação de um conceito superficial sobre essa temática.

Considerando a problemática ambiental, o ensino das ciências naturais por meio da Biologia desempenha um papel importante para a discussão da crise vivida atualmente e ao mesmo tempo, para a efetivação da EA. Através delas é possível conhecer os mecanismos da natureza e as relações que são estabelecidas entre os ecossistemas e os modos pelas quais as ações do homem podem prejudicar o equilíbrio dos biomas. O desenvolvimento de projetos também é muito significativo, projetos estes que objetivem solucionar os muitos problemas ambientais já existentes, bem como os que carecem de intervenções imediatas.

Em uma análise crítica sobre o ensino de Biologia, podemos observar a preocupação em contemplar os conteúdos relevantes e indispensáveis ao entendimento dos elementos que constituem os ecossistemas, ou seja, sua estrutura, relação e interdependência e como as ações humanas podem afetá-los. Nas últimas décadas, o ensino de Biologia tem sido um desafio para os professores, aonde os temas relativos a esta área de conhecimento vêm sendo cada vez mais discutidos pelos meios de comunicação, levando o professor a apresentar esses assuntos aos alunos por meio de uma abordagem crítica, capacitando-os a realizar a ação do pensar complexo sobre a relação homem-ambiente natural, e a perceber a interdependência entre os seres vivos.

Araújo e Bizzo (2005) nos levam a refletir sobre como inserir a problemática ambiental em sala de aula e propõem uma abordagem crítica na formação docente:

Portanto, no contexto de sala de aula, não se pode inserir a problemática ambiental exclusivamente como derivação do aproveitamento dos recursos naturais, redução da poluição etc., mas, também, das transformações sociais que historicamente vêm sendo construídas e da conduta social que o momento exige. Portanto, para alcançar os efeitos na educação básica, é necessário inserir na formação inicial dos professores a questão ambiental a partir da contradição instituída entre o modelo de desenvolvimento civilizatório adotado pelo ser humano, diante do fascínio do mundo industrializado, e a sustentabilidade por parte dos ecossistemas para esse tipo de desenvolvimento (Araújo & Bizzo, 2005, p. 02).

As discussões sobre a utilização correta dos recursos naturais têm feito parte de projetos de educação ambiental, com o objetivo de conscientizar os alunos quanto à economia de água, ao destino correto do lixo, ao incentivo a reciclagem, a economia de bens que utilizam em sua fabricação recursos naturais findáveis, ao incentivo ao plantio de árvores nativas entre outros. Percebemos que essas e outras ações já fazem parte da realidade das escolas, porém, é necessário ampliar a visão da crise ecológica por meio de reflexões críticas dos fenômenos que a constituem, conforme destaca Guimarães (2000):

Terão presentes em suas práticas pedagógicas categorias como igualdade, solidariedade, participação crítica, que no seu exercício antagonizam-se com o princípio excludente do projeto dominante. Tal práxis pedagógica, como dimensão educativa da ação política, constituir-se-á como uma ação criativa sobre as relações de dominação vigentes nesse modelo de sociedade, produtora da miséria social, em um maior espectro, da miséria ambiental responsável pela crise ecológica planetária da atualidade (Guimarães, 2000, p. 70).

Conhecer os princípios ambientais não se limita ao estudo do meio ambiente, mas sim de levantar hipóteses sobre o problema de um determinado local, a partir da percepção da realidade, levando em consideração a contribuição da Biologia, ciência que permite compreender os emblemas ambientais decorrentes e a partir do conhecimento de tal problema, propor melhorias e ampliar a discussão do uso sustentável dos recursos naturais atrelado ao modelo de consumo da atual sociedade. Os professores, em sua proposta de ensino, devem considerar os valores citados por Guimarães (2000, p. 70): "[...] igualdade, solidariedade, participação crítica", considerando essas colocações como indispensáveis à preservação da natureza e da

humanidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi exposto, podemos concluir que os efeitos da problemática ambiental impulsionam eventos mundiais e cada vez mais vem sendo objeto de pesquisas, impulsionando políticas públicas que objetivam evitar danos ainda maiores aos ecossistemas. Podemos observar que a biodiversidade da fauna e da flora está cada vez mais diminuta nos dias atuais, decorrentes da relação sociedade e natureza. O futuro do planeta depende da conscientização do homem acerca da sua forma de se relacionar com o ambiente, quer seja social ou natural.

Após muitas décadas de discussão sobre os efeitos catastróficos da relação do homem com a natureza e após reflexões, foram desenvolvidas abordagens significativas de análise da crise ambiental, onde cada uma delas norteia e aponta possíveis caminhos de superação da crise.

Considerando que a sociedade está em constante desenvolvimento, as diferentes formas de análise vão sendo substituídas por abordagens cada vez mais complexas. Um novo olhar para a crise ambiental considera que a mesma é de caráter socioambiental, ou seja, não é possível estudar as manifestações da crise ambiental sem relacioná-la às formas de organização social e ainda, de provocar na sociedade a reflexão sobre a necessidade de mudanças de ordem ideológica e de valores. Na realidade, o nível de destruição ambiental é alarmante e as próximas gerações enfrentarão um futuro terrível se não refletirmos acerca das complicações, das ações de desvalorização e do uso irracional dos recursos naturais.

Nesse contexto, intenta-se uma EA capaz de reorientar as premissas do agir humano e de sua relação com o ambiente, entender seus paradigmas a partir de uma análise contextualizada das questões ambientais globais e da reflexão sobre a problemática ambiental no contexto atual.

Visando um melhor entendimento acerca dos conceitos e problemas ambientais, o ensino de Biologia proporciona a compreensão do funcionamento dos ecossistemas terrestres e dos conhecimentos biológicos a fim de melhorar as relações dos seres vivos com a natureza. Tais conhecimentos levam os alunos a refletirem e desenvolverem suas potencialidades, adotando posturas sociais construtivas sempre em consonância com a sociedade. Ao adquirirem habilidades e competências, criam hipóteses para soluções dos problemas ambientais e para a perpetuação das espécies, colaborando para uma sociedade justa.

Concluindo, o papel do professor é imprescindível, promovendo a articulação entre aluno, escola e sociedade, conduzindo o ensino de Biologia para além de conteúdos preservacionistas e ambientalistas, mas alavancando discussões que possibilitem ao aluno pensar de modo complexo a problemática ambiental, buscando novas formas de pensar e agir, individual e coletivamente. Isso implica em um resgate de valores no qual a Educação Ambiental por meio do ensino de Biologia tem um papel fundamental.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAUJO, M. I. O. ; BIZZO, N. O discurso da sustentabilidade, educação ambiental e a formação de professores de biologia. Enseñanza de Las Ciencias, 2005; número extra. VII Congresso: 1-2.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: <https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_225_.asp>. Acesso em 11 de outubro de 2020.

GUIMARÃES, M. Educação Ambiental: no consenso um embate? 5ª ed. São Paulo: Papirus, 2000.

JACOBI, P. Educação Ambiental, cidadania e sustentabilidade. In: Cadernos de pesquisa, n. 118, São Paulo (SP), 2003, p. 189

LEFF, E. Discursos sustentáveis. São Paulo: Cortez, 2010.

LEFF, E. Epistemologia ambiental. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LEFF, E. Saber Ambiental. Petrópolis: Vozes, 2001.

LIMA, M. J. A. Ecologia humana: realidade e pesquisa. Petrópolis, Vozes, 1984.

LOUREIRO, D. G. Educação e meio ambiente. In: TOCANTINS. Fundação Universidade do

Tocantins UNITINS/Empresa de Educação Continuada Ltda.
EDUCON. Normal Superior. – Palmas: UNITINS / EDUCON, 2007, p. 20-39.
MEC. CNE. CONSELHO PLENO. Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002_12.pdf> Acesso em 10 de dezembro de 2020.
MEDEIROS, B. Aurélia, et al. A importância da educação ambiental na escola nas séries iniciais. Revista Faculdade Montes Belos, v.4, n.1, set. 2011.
MEDEIROS, M. C. S.; et al. Meio ambiente e educação ambiental nas escolas públicas. Âmbito Jurídico, Rio Grande, XIV, n. 92, 2013.
OLIVEIRA, A. et al. Educação Ambiental: concepções e práticas de professores de ciências do ensino fundamental. Revista Electrónica de Enseñanza de las
Ciencias, 2007; 6(3): 471-495. Disponível em:
<http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen6/ART1_Vol6_N3.pdf>. Acesso em 02 de outubro de 2020.
SEGURA, D. de S. B. Educação Ambiental na escola pública: da curiosidade ingênua à consciência crítica. São Paulo: Annablume: Fapesp, 2001, p. 214.
SILVA, P. S. Educação Ambiental. Coleção Pedagogia a Distância UFU/UAB. Uberlândia, MG: Universidade Federal de Uberlândia, Universidade Aberta do Brasil, 2011.

A SOCIALIZAÇÃO DE BEBÊS E CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CINTHIA CAROLINE GOMES LIMA DE OLIVEIRA

RESUMO
Ao percebermos que os bebês são agentes com passado, com prerrogativas e competência, estamos declarando que eles se envolvem profundamente, de forma refinada, nos procedimentos sociais em que participam, através das vivências infantis comprometidas com os contatos, diversões e aspectos lúdicos, construindo significado com o universo que os envolve. Uma análise detalhada pode identificar a árdua empreitada que os bebês empreendem para se integrarem. A socialização, em termos gerais, tem sido entendida como o processo em que transmitir e configurar conhecimentos, formas de perceber e categorizar o a realidade e os valores socialmente determinados que estão na base da sustentação das dimensões da ordem social. A socialização infantil tem sido entendida como o processo no qual as crianças aprendem uma série de elementos como crenças, comportamentos e sentimentos de acordo com o papel que desempenham em sua cultura. Em outras palavras, esse processo refere-se às maneiras pelas quais as crianças se tornam membros sociais e culturalmente competentes dentro do grupo social em que vive. Nos estudos sociológicos da infância, a socialização é frequentemente tomada como sinônimo de aculturação, pois esse termo implica que a criança adquire a cultura do grupo humano em que está inserida. No entanto, as crianças não são vistas como indivíduos totalmente preparados para participar do complexo mundo adulto, mas eles começam a ter o potencial de ser lentamente introduzidos em contato com as existências humanas.

Palavras-chave: Cultura; Grupo Social; Socialização.

INTRODUÇÃO

A linguística desenvolveu perspectivas que contribuem para a discussão sobre socialização a partir da aquisição da linguagem.
A socialização das crianças ocorre em sua participação nas atividades cotidianas com a orientação de adultos. Este conceito é definido como um processo em que se entrelaçam os papéis desempenhados pela criança e seu cuidador, em que de modo que as interações rotineiras entre eles e a forma como organizam a rotina, proporcionando à criança oportunidades de aprender tanto implícito quanto explícito.

Exercer papel sociopolítico e educativo implica em proporcionar as condições mais adequadas e os recursos originados historicamente e culturalmente para que as crianças desfrutem de seus direitos cívicos, humanos e sociais e possam se expressar e ver essas expressões acolhidas, como indivíduos com direitos e aspirações. Em última análise, significa considerar os centros infantis e escolas primárias na criação de novas modalidades de convívio social e de identidades comprometidas com a democracia e a cidadania, com a dignidade humana, com o reconhecimento da necessidade de proteção do ambiente e com a ruptura de relações de poder baseadas em idade, status socioeconômico, etnia, gênero, região, língua e religião que ainda permeiam nossa sociedade" (BRASIL, 2010, p.5. Grifo meu).

As diferentes formas de envolvimento das crianças na organização das atividades que cada sociedade estabelece, nos dá a diretriz para conhecer as diferenças culturais em que ocorre a aprendizagem das crianças.
Essas novas perspectivas de socialização, na qual a criança é vista como participante ativo, sem dúvida referem-se às contribuições da Psicologia Russa, principalmente nas obras de Lev S. Vygotsky, e mais tarde alguns de seus discípulos, como A. N. Leontyev, retomam suas ideias para gerar a teoria de atividade que focaliza seu interesse na relação entre consciência e mundo material. Para esses autores, o problema surge a partir de uma posição teórica no debate de Marx e Engels sobre ideologia e a crítica das teorias Materialista.
Portanto, Piaget quanto Vygostky levaram em conta os processos desenvolvimento social e natural, apontando que, de um lado, Piaget se concentrou acima de tudo no indivíduo

que ocasionalmente interage com os outros, resolve problemas lógicos de origem social. Por outro lado, Vygotsky deu atenção especial à participação da criança, juntamente com outras pessoas, na ordem social.
De certa forma, Piaget considerou que a aprendizagem das crianças era mais efetiva entre iguais, isto é, com outras crianças de igual competência e não com adultos por causa do tipo de relações assimétricas que mediram entre eles.
No caso da teoria da atividade, Vygotsky propõe que o sujeito humano atue sobre a realidade adaptando-se a ela, transformando-a por meio de alguns instrumentos psicológicos que ele chama de "mediadores". Esse fenômeno, denominado mediação instrumental, é realizado por meio de "ferramentas" (mediadores simples, como recursos materiais e "sinais"), mediadores mais sofisticados, sendo a linguagem o principal signo. Também estabelece que a atividade é um conjunto de ações culturalmente determinadas e que são realizados em cooperação com outros.
A linguagem, para Vygotsky, é a ferramenta que possibilita a tomada de consciência de e o exercício do controle voluntário de nossas ações. Portanto não se imita simplesmente o comportamento dos outros, não se reage simplesmente, mas tem-se a possibilidade de afirmar ou negar o que não é possível, o que indica que o indivíduo tem consciência do que é e que age com vontade possuir. Nesse momento os indivíduos tornam-se distintos e diferentes dos objetos e outros, de tal modo que "os sistemas de signos produzidos na cultura em que as crianças vivem não são meros "facilitadores" da atividade.
Barbara Rogoff (1993), estudiosa de aprendizagem infantil, é um dos autores que amplia as ideias de Vygotsky, enfatizando não só a importância do contexto cultural para a aprendizagem nas crianças, mas também na diversidade de contextos culturais em que que ocorre a socialização das crianças, argumentando que o que varia são as formas no contexto cultural que oferece diferentes tipos de relações, espaços e tempos no desenvolvimento infantil. A autora explora e desenvolve o conceito de ZDP, "segundo a qual o desenvolvimento infantil evolui por meio da participação da criança em atividades um pouco distantes de sua competência, em sua "zona de desenvolvimento proximal", com a ajuda de adultos ou crianças mais capazes" (VYGOTSKY, IN ROGOFF 1993, P. 38).
A socialização é o processo pelo qual adquirimos as qualidades que nos tornam plenamente humanos. Embora nasçamos com o potencial para ações humanas, é através da socialização que desenvolvemos linguagem, identidade, mente e consciência. Como seria um ser humano sem socialização? Alguns adultos que não foram bem socializados apresentam pouco autocontrole, dificuldade em cooperar e tendência à impulsividade. Existem poucos exemplos de pessoas que cresceram completamente isoladas, e quando esses indivíduos foram encontrados, todos pareciam muito estranhos. É quase impossível imaginar um ser humano sem socialização.
Segundo Charles Cooley, a natureza humana não surge no momento do nascimento. Os seres humanos não podem adquiri-la sem associação, e ela declina no isolamento ([1909] 1962, p. 30). Em um sentido muito real, somos socializados para nos tornarmos seres humanos.
Durkheim compreendeu bem o significado e a importância da socialização. Para ele, a sociedade só pode existir porque penetra no interior do ser humano, moldando nossa vida íntima, criando nossa consciência, nossas ideias e nossos valores.
Embora a socialização seja mais intensa durante a infância e a adolescência, é um processo contínuo, pois ao mudarmos de grupo ou posição social, precisamos nos adaptar a novas situações sociais. Essa adaptação é feita através da aprendizagem de novos modos padronizados de agir e pensar. Além disso, todas as sociedades estão sempre se transformando, mudando seus padrões de organização. Sociedades simples, como as indígenas, se transformam mais lentamente, enquanto sociedades complexas, como as urbano-industriais, mudam mais rapidamente. De qualquer forma, qualquer que seja o tipo de sociedade, ela está sempre em mudança. Isso exige que o indivíduo se adapte às transformações de seu ambiente social, assimilando novos padrões de comportamento desenvolvidos na sociedade.
É por meio da socialização que o indivíduo

pode desenvolver sua personalidade e ser aceito na sociedade.
De acordo com Peter Berger e Brigitte Berger:
A vida de todos começa com o nascimento. A primeira condição que experimentamos é a de ser criança. Se analisarmos essa condição, encontraremos muitos aspectos que não têm relação direta com a sociedade. Primeiramente, ser criança envolve um tipo específico de relacionamento com o próprio corpo. Experimentamos sensações de fome, prazer, conforto e desconforto físico, entre outras. Durante a infância, o indivíduo é submetido a diversas influências do ambiente físico, percebendo a luz e a escuridão, o calor e o frio, e objetos de todos os tipos que capturam sua atenção (BERGER e BERGER, 2004, p.169).

A biografia de um indivíduo, desde o nascimento, é a história de suas relações com outras pessoas. Em uma espécie de representação gráfica, poderíamos dizer que a sociedade não apenas impõe seus padrões ao comportamento da criança, mas também influencia seu organismo, regulando funções como a alimentação. Quando falamos de socialização, referimo-nos ao processo pelo qual o indivíduo aprende a ser um membro da sociedade, destacando não apenas os processos fisiológicos, mas também a importância do convívio social.
Alguns dos padrões sociais impostos às crianças podem ser influenciados pelas características únicas dos adultos que cuidam delas. Por exemplo, uma mãe pode alimentar seu filho sempre que ele chora, independentemente da hora, devido à sensibilidade de seus ouvidos ou ao amor que sente, não suportando a ideia de que a criança possa estar desconfortável. Na maioria das vezes, no entanto, a decisão de alimentar a criança sempre que ela chora ou de seguir um horário rígido de refeições não é uma escolha individual da mãe, mas sim um padrão mais amplo prevalecente na sociedade em que vive, que ensina que essa é a maneira correta de resolver o problema (BERGER, 2004, p.170).

No nascimento, a criança é introduzida aos padrões sociais daqueles que a cercam, aprendendo a depender de outras pessoas, o que inicia o processo de socialização. O bebê, ao ser alimentado em contato com a mãe, dá seu primeiro passo no processo social de sua vida. O treinamento para o uso do banheiro é outro aspecto do comportamento infantil em que as funções fisiológicas são claramente forçadas a se alinhar aos padrões sociais.

EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA VISÃO AMPLIADA
A educação infantil abrange o período escolar em que se atende pedagogicamente crianças de 0 a 6 anos. No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional determina que crianças de 0 a 3 anos são atendidas em creches, enquanto o sistema educacional para crianças de 4 a 6 anos é chamado de Pré-Escola.
O atendimento a crianças de 0 a 6 anos em instituições especializadas surgiu como resposta às mudanças sociais e econômicas provocadas pelas revoluções industriais ao redor do mundo. Durante esse período, as mulheres começaram a deixar seus lares, onde tradicionalmente cuidavam dos filhos e das tarefas domésticas, para ingressar no mercado de trabalho. Sob pressão dos trabalhadores urbanos, que viam nas creches um direito para melhorar as condições de vida de seus filhos, iniciou-se o atendimento à educação infantil, termo que atualmente se refere ao cuidado de crianças de 0 a 6 anos no Brasil.
Inicialmente, a educação infantil tinha um caráter de assistência à saúde e preservação da vida, sem relação direta com o fator educacional. A préescola surgiu na sociedade industrial urbana, não com fins educativos, mas para prestar assistência, e não pode ser comparada com a história da educação infantil, cujos sistemas e períodos educativos remontam aos gregos.
A partir da década de 1980, com a abertura política e o fortalecimento dos movimentos pelos direitos humanos, a Constituição de 1988 ampliou as leis que protegem os cidadãos e seus direitos, incluindo o direito à educação infantil. A partir dessa Constituição, as famílias passaram a ter o direito de matricular seus filhos em creches até os 6 anos de idade, conforme o artigo 208. Nesse período, também aumentou o número de mulheres no mercado de trabalho, elevando a demanda por creches e pré-escolas. O Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, lei número

8.069/1990, estabelece no artigo 54 que é dever do Estado assegurar o atendimento em creches e pré-escolas para crianças de 0 a 6 anos, tornando a educação infantil um direito das crianças e das famílias.
A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96 foi a primeira a incluir a educação infantil entre as diretrizes que regem a educação, embora esta continue não sendo obrigatória, mas sim um direito das crianças e das famílias. De acordo com essa lei, a educação infantil faz parte da primeira etapa da educação básica.
Essas legislações trouxeram mudanças significativas para a educação infantil. A partir da década de 1990, a educação infantil passou a ser considerada parte integrante do sistema educacional, deixando de ser vista apenas como uma forma de assistencialismo. Embora a educação infantil no Brasil não seja obrigatória, ela é essencial para o desenvolvimento das crianças em seus primeiros anos de vida, constituindo um passo fundamental para a construção do conhecimento.
A socialização é um processo interativo essencial para o desenvolvimento, através do qual a criança satisfaz suas necessidades e assimila a cultura, enquanto a sociedade se perpetua e evolui. Esse processo começa no nascimento e continua ao longo de toda a vida.
A educação infantil é decisiva para o desenvolvimento cognitivo e social das crianças. É na escola que parte da identidade é construída, onde se adquirem padrões de aprendizagem e se assimilam os valores éticos e morais que permeiam a sociedade.
Desde que a criança nasce, ela já é parte de um grupo social, pois suas necessidades básicas estão intrinsecamente ligadas a outras pessoas e são satisfeitas dentro de uma sociedade. A difusão cultural envolve valores, normas, costumes, atribuição de papéis, ensino da linguagem, habilidades e conteúdos escolares, acumulados ao longo da história e transmitidos por agentes sociais responsáveis por atender às necessidades da criança e integrá-la ao grupo social.
Segundo Palacios (1995), a socialização ocorre através de três processos: mentais, afetivos e comportamentais. Os processos mentais envolvem o conhecimento de valores, normas, costumes, pessoas e instituições, bem como a aprendizagem da linguagem e a aquisição de conhecimento. Os processos afetivos são fundamentais para o desenvolvimento social da criança, incluindo empatia, apego e amizade. Os processos comportamentais envolvem a aquisição de condutas socialmente desejáveis, evitando comportamentos considerados anti-sociais.
O processo de socialização influencia o que as crianças aprendem ao analisar seu meio e identificar o que é considerado incorreto, visando alcançar um nível superior de compreensão dos valores morais que regem a sociedade.
De acordo com Jean Piaget (1971), os indivíduos desenvolvem princípios conceituais que lhes permitem compreender e modificar a si mesmos e ao ambiente. Essa construção ocorre através da influência mútua com o meio, onde a criança desenvolve suas próprias crenças.
Para que a educação infantil desempenhe um papel significativo no desenvolvimento humano e social, é necessário que a criança seja vista como uma cidadã criadora de cultura, e não apenas como um ser em desenvolvimento. A educação deve ter um caráter científico, artístico e cultural.
As crianças precisam criar, construir e desconstruir, necessitando de ambientes com areia, água, terra, objetos variados, brinquedos, livros, revistas, entre outros. Espaços destinados à experiência com a cultura, a arte e a ciência são essenciais para o desenvolvimento pleno das crianças.

O BRINCAR E O PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO
A diversão desempenha um papel crucial no desenvolvimento infantil, pois, quando utilizada como ferramenta pedagógica, vai além do mero entretenimento. Atualmente, essa ideia tem sido incorporada às salas de aula, ampliando as possibilidades de ensino.
Conforme Vygotsky (1984), a criança constrói seu conhecimento através da interação com o ambiente. Entre a criança e o meio ao seu redor, há um circuito de trocas mútuas que influenciam e moldam reciprocamente suas reações e inteligência.
O aspecto lúdico na educação infantil transcende o aprendizado, pois pode promover a

socialização entre os alunos. Trabalhando em grupo, a coletividade torna-se essencial no processo de ensino-aprendizagem. Segundo a teoria vygotskiana, o desenvolvimento infantil ocorre de fora para dentro, tornando o ambiente um elemento fundamental nesse processo.

No cotidiano escolar, muitos professores enfrentam dificuldades ao transmitir certos conteúdos. Nesse contexto, jogos e brincadeiras contribuem significativamente. Na educação infantil, a criança ainda está em uma fase egocêntrica, com interesses centrados em si mesma, enquanto família, escola e amigos são secundários. A aprendizagem associada ao lúdico abre caminhos para ampliar o interesse pelo mundo ao redor.

Quando envolvida em situações concretas e relevantes ao seu cotidiano, a criança se identifica melhor com elas. Através da ludicidade, o educando pode associar o místico ao real, originando brincadeiras de situações imaginárias e, ao fazer essa associação, a criança assimila seu significado mais profundo.

O maior valor do lúdico no desenvolvimento infantil está na área cognitiva, ou seja, quando a criança estabelece conexões entre o real e o imaginário, facilitando a construção do conhecimento. Estimulada pelo prazer que o ato de brincar proporciona, a criança se abre à aquisição de conhecimento e ao desenvolvimento de novas habilidades.

De acordo com Vygotsky (1984), através do lúdico, a criança se transporta para o mundo imaginário, o que muitas vezes passa despercebido no mundo real, especialmente nas brincadeiras de faz-de-conta.

É evidente que a criança inicia com uma situação imaginária que, no começo, é muito semelhante à realidade. O que acontece é uma reprodução da situação real. Por exemplo, uma criança brincando com uma boneca imita quase exatamente o que sua mãe faz com ela (VYGOTSKY, 1984, p. 135).

As atividades lúdicas têm a capacidade de facilitar tanto o desenvolvimento integral da personalidade da criança quanto o progresso de suas funções psicológicas, intelectuais e morais. Ao entrar na escola, a criança enfrenta um impacto físico e mental significativo, pois até então sua vida era dedicada exclusivamente aos brinquedos e ao ambiente familiar.

Os jogos no contexto da educação infantil promovem a socialização, uma vez que é sabido que a criança se desenvolve por meio da experiência social. As brincadeiras são atividades que fazem parte do mundo adulto, inserindo a criança socialmente através do faz-de-conta.

A brincadeira abre caminhos para a construção da personalidade social da criança, criando um espaço de interação infantil e de construção entre ela e o adulto. Assim, a brincadeira é uma forma de comportamento social. É brincando que a criança se socializa e se prepara para ingressar futuramente nessa sociedade complexa.

Brincar é, sem dúvida, uma forma de aprender, mas é muito mais do que isso. É experimentar-se, relacionar-se, imaginar-se, expressar-se, compreender-se, confrontar-se, negociar, transformar-se e ser. A brincadeira não se limita apenas à atividade cognitiva da criança. Envolve a criança como um todo. É uma prática social, uma atividade simbólica, uma forma de influência mútua com o outro, ocorrendo no cerne das disputas sociais e implicando a constituição do sentido.

A brincadeira no processo de formação do indivíduo é fundamental, pois ajuda no desenvolvimento físico e mental da criança.

Utilizar jogos e brincadeiras como ferramentas na Educação Infantil contribui para o desenvolvimento da autonomia da criança, além de melhorar sua concentração e auxiliar na construção do conhecimento (NOGUEIRA; SILVEIRA, 2021).

Essas atividades não devem ser vistas apenas como passatempo, pois também estimulam a criatividade, autoconfiança, socialização, desenvolvimento motor e cognitivo da criança. Através dos jogos e brincadeiras, a criança aprende sobre limites e regras (SILVA, 2015).

É essencial integrar jogos e brincadeiras ao processo de aprendizagem, combinando-os com momentos de lazer para tornar a educação mais significativa (RODRIGUES, 2013).

Portanto, a introdução de jogos e brincadeiras na educação infantil transforma a sala de aula tradicional, propondo uma abordagem dinâmica e eficaz para o ensino-aprendizagem (SOUSA, 2016).

Para um desenvolvimento infantil completo, brincar é fundamental, pois pode ser usado como ferramenta para estimular áreas onde a criança possa ter dificuldades. No entanto, o profissional deve considerar o desenvolvimento infantil como um todo, sem focar apenas em um aspecto, já que tudo está interligado (CORDAZZO; VIEIRA, 2007).

Além disso, o educador não deve se limitar apenas à teoria, especialmente na educação infantil. É necessário aplicar práticas que desenvolvam jogos e brincadeiras para incentivar a autonomia da criança (CAROLINE, 2019).

Sem dúvida, jogos e brincadeiras são excelentes recursos didáticos, facilitando a aprendizagem e tornando-a mais atraente (Pereira; Sousa, 2015).

Os jogos e as brincadeiras são fundamentais na Educação Infantil, pois contribuem significativamente para o processo de ensino e aprendizagem. A estimulação através dessas atividades é essencial, já que o ato de brincar é inerente à criança, permitindo que ela se conheça e interaja com os outros (MARQUES, 2016).

Brincar permite que a criança traga seu mundo de fantasia e imaginação para o cotidiano, facilitando o aprendizado. Assim, pode-se afirmar que jogos e brincadeiras são ferramentas que promovem a criatividade e a autonomia da criança (FANTACHOLI, 2011).

Carlos Drummond de Andrade destacou a importância do brincar ao dizer: "Brincar com crianças não é perder tempo, é ganhá-lo; se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem" (ANDRADE, 2016).

Portanto, ao utilizar jogos e brincadeiras como recursos pedagógicos, a aprendizagem e o desenvolvimento infantil se tornam mais eficazes, despertando o interesse e a vontade de aprender (WOLSKI, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A socialização de bebês e crianças na educação infantil é um processo essencial que vai além do simples convívio. Desde os primeiros anos de vida, a interação com outras crianças e adultos no ambiente escolar contribui significativamente para o desenvolvimento emocional, cognitivo e social dos pequenos.

No contexto da educação infantil, a socialização permite que as crianças aprendam a compartilhar, colaborar e resolver conflitos de maneira construtiva. Essas interações são fundamentais para a construção de habilidades sociais que serão utilizadas ao longo de toda a vida. Além disso, o ambiente escolar oferece um espaço seguro e estruturado onde as crianças podem explorar suas emoções e desenvolver empatia e respeito pelos outros. Por meio de atividades lúdicas e pedagógicas, os educadores têm a oportunidade de promover um ambiente de aprendizado que valoriza a cooperação e a comunicação. Jogos e brincadeiras são ferramentas poderosas que facilitam a integração social, permitindo que as crianças experimentem diferentes papéis e situações, o que enriquece sua compreensão do mundo ao seu redor.

É importante destacar que a socialização na educação infantil não se limita apenas às interações entre as crianças. A relação com os professores e outros adultos também desempenha um papel crucial. Esses vínculos ajudam a criança a sentir-se segura e apoiada, o que é essencial para seu desenvolvimento integral.

Em suma, a socialização na educação infantil é um componente vital para o crescimento saudável das crianças. Ela não apenas facilita a aprendizagem de habilidades acadêmicas, mas também promove o desenvolvimento de competências sociais e emocionais que são extremamente importantes para a formação de indivíduos equilibrados e conscientes de seu papel na sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Carlos Drummond de. Frases e pensamentos – pensador Uol, 2016. Disponível em: https://www.pensador.com/frase/NjI2MzYw/. Acesso em: 13 jul.2024.

BERGER, Peter, BERGER, Brigitte, Sociologia e Sociedade, Leituras de Introdução a Sociedade, LTC, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2010.

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php? option=com_docman&view=-

download&alias=9769-diretrizescurriculares2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 08 jul.2024.
CAROLINE, Thais Rodrigues: A importância de jogos e brincadeira na educação infantil, Revista Práxis Pedagógica, Minas Gerais, Vol.2, nº 1 janeiro/março, 2019, p. 25-26. Universidade José do Rosário Vellano – Unifenas, Minas Gerais.
CORDAZZO, Scheila Tatiane Duarte; VIEIRA, Mauro Luís, A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia, vol. 7, núm. 1, abril, 2007, pp. 92104 Universidade do Estado do Rio de Janeiro Rio de Janeiro, Brasil.
CRUZ, Ingrid Laena Rocha. O uso de jogos e brincadeiras no processo de alfabetização em séries iniciais de uma escola municipal situada na Comunidade do Alto Boa Vista II. Tocantinópolis, 2019. 71 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia). Universidade Federal do Tocantins. DIAS, Marilza Merenciana; CARVALHO, Cristiene Adriana da Silva. A importância da inserção de jogos e brincadeiras como recursos didáticos na Educação Infantil. Pró-Professor, v. 1, n. 1, 2012.
FANTACHOLI, Fabiane das Neves. O Brincar na Educação Infantil: Jogos, Brinquedos e Brincadeiras - Um Olhar Psicopedagógico. Revista Científica Aprender [on line]. 5ª edição, dez. 2011.
NOGUEIRA, Francisca Benedita de Paula; SILVEIRA, Éderson Luís. A importância do lúdico na educação infantil. REVISTA FACULDADE FAMEN| REFFEN| ISSN 2675-0589, v. 2, n. 1, p. 68-85, 2021.
PALACIOS, J. C. M. A. Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva. Porto Alegre: Artes Médicas. 1995.
PIAGET, J. A formação do símbolo na criança. Imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Trad. Alvares Cabral. Rio de Janeiro, Zahar, 1971. ROGOFF, Bárbara. A Socialização Conjunta do Desenvolvimento por Crianças e Adultos", In: Influências Sociais e Socialização em Infância, editado por Lewis, Michel e Saul Feinman, Plenum Press, Novo York, Londres. 1991.
ROGOFF, Bárbara. Aprendices del pensamiento. O desenvolvimento cognitivo no contexto social, Paidós, Barcelona. 1993.
SILVA, Ana Maria da. A ludicidade construindo a aprendizagem de crianças na educação infantil 2015. Disponível em: https://www.portaldaeducacao.com.br/conteudo/artigos/educacao/aludicidadeconstruindo-aaprendizagem-de-criancas-na-educacao-infantil/50878.
Acesso em: 4 jul.2024.
SOUSA, Tânia Cristina Leal de. Jogos e brincadeiras na educação infantil: a importância do lúdico, Goiás, 2016. 64 p. Trabalho de conclusão de Curso (Pedagogia). Instituto Federal Goiano- Campus Morrinhos.
VYGOTSKY, L. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
VYGOTSKY, Lev S. Pensamento e Linguagem, Ediciones Quinto Sol, México. 1988.
WOLSKI, Daniana, A importância do jogo e do brinquedo para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem da criança no contexto da educação infantil, Ponta Grossa, 2017. 30 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia). Instituição de Ensino Superior Sant'ana

INOVANDO NA EDUCAÇÃO: EXPLORANDO OS BENEFÍCIOS DAS METODOLOGIAS ATIVAS PARA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

CLAUDIA MARIA LEME LIMA

RESUMO
O presente estudo explora os benefícios das metodologias ativas para a aprendizagem significativa, com base em uma análise abrangente das teorias educacionais contemporâneas e evidências empíricas. Iniciando com uma discussão sobre os princípios da aprendizagem significativa, conforme discutido por Ambrose (2010), examina-se que as metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em equipes e o ensino colaborativo, podem promover uma compreensão profunda e duradoura dos conceitos por parte dos alunos. Além disso, exploramos o papel essencial do professor na facilitação da aprendizagem ativa, considerando as percepções dos docentes, conforme discutido por Melo (2014). Destacamos estratégias eficazes para engajar os alunos e fornecer feedback significativo, conforme proposto por Hattie & Timperley (2007), e examinamos como essas estratégias podem ser integradas de forma holística no contexto das metodologias ativas. Por fim, investigamos as contribuições das teorias de Piaget e Vygotsky para o entendimento do desenvolvimento cognitivo e como essas teorias se relacionam com as metodologias ativas. Analisamos a importância da experiência como fonte de aprendizagem, de acordo com Kolb (2014), e exploramos estratégias de ensino para promover o engajamento dos alunos, conforme proposto por Tanner (2013). Este estudo oferece uma visão abrangente e fundamentada sobre o tema, fornecendo insights valiosos para educadores, gestores escolares e pesquisadores interessados em promover uma educação mais inovadora e centrada no aluno.

PALAVRAS-CHAVE: Metodologias ativas; aprendizagem significativa; educação; sala de aula interativa.

ABSTRACT
The present study explores the benefits of active methodologies for meaningful learning, based on a comprehensive analysis of contemporary educational theories and empirical evidence. Starting with a discussion of the principles of meaningful learning, as discussed by Ambrose (2010), it is examined that active methodologies, such as team-based learning and collaborative teaching, can promote a deep and lasting understanding of concepts by students. students. Furthermore, we explore the essential role of the teacher in facilitating active learning, considering the perceptions of teachers, as discussed by Melo (2014). We highlight effective strategies for engaging students and providing meaningful feedback, as proposed by Hattie & Timperley (2007), and examine how these strategies can be integrated holistically within the context of active methodologies. Finally, we investigate the contributions of Piaget and Vygotsky's theories to the understanding of cognitive development and how these theories relate to active methodologies. We analyze the importance of experience as a source of learning, according to Kolb (2014), and explore teaching strategies to promote student engagement, as proposed by Tanner (2013). This study offers a comprehensive and grounded view of the topic, providing valuable insights for educators, school managers and researchers interested in promoting more innovative and student-centered education.

KEY-WORDS: Innovating in Education: Exploring the Benefits of Active Methodologies for Meaningful Learning

INTRODUÇÃO

No contexto educacional contemporâneo, a busca por metodologias que promovam uma aprendizagem significativa e engajada tem sido objeto de crescente interesse e pesquisa. Este artigo visa explorar os benefícios das metodologias ativas para alcançar esse objetivo, analisando teorias educacionais, evidências empíricas e percepções dos educadores. Iniciamos nossa discussão com uma análise dos princípios da aprendizagem significativa, conforme discutido por Ambrose (2010), destacando a importância de estratégias pedagógicas que vão além da simples transmissão de

conhecimento, buscando envolver os alunos de forma ativa na construção do seu próprio entendimento.

Uma das abordagens mais proeminentes para promover a aprendizagem ativa é a aprendizagem baseada em equipes, cujo potencial para aumentar o desempenho dos alunos em disciplinas foi demonstrado por Freeman (2014). Além disso, metodologias colaborativas, como discutidas por Michaelsen (2004), têm sido reconhecidas por seu impacto transformador não apenas no ensino básico escolar, mas também, no ensino universitário, promovendo a cooperação entre os alunos e estimulando a resolução colaborativa de problemas. O presente estudo examinará como essas abordagens podem ser aplicadas na prática para criar ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e envolventes.

A análise do papel do professor nas metodologias ativas é fundamental para compreender como essas abordagens podem ser implementadas de forma eficaz.

Com base nisso, Melo (2014) explorou as percepções dos docentes sobre alunos inseridos em metodologias ativas de aprendizagem, destacando a importância do feedback e da orientação do educador para o sucesso dos alunos. Além disso, as estratégias eficazes de feedback discutidas por Hattie & Timperley (2007) desempenham um papel crucial na promoção da aprendizagem significativa, fornecendo aos alunos informações valiosas para melhorar seu desempenho.

Ao considerar as bases teóricas da aprendizagem, é essencial explorar as contribuições de Piaget e Vygotsky, cujas teorias fundamentais sobre o desenvolvimento cognitivo continuam a influenciar a prática educacional. As obras de Piaget (2010) e Vygotsky (2011) fornecem insights sobre como as metodologias ativas podem ser alinhadas com os estágios de desenvolvimento cognitivo dos alunos, facilitando a construção ativa do conhecimento.

Por fim, a importância de pesquisar e aplicar metodologias ativas em sala de aula para promover uma aprendizagem mais engajada e significativa não pode ser subestimada. Ao adotar abordagens que estimulam a participação ativa dos alunos, os educadores podem criar ambientes de aprendizagem que capacitam os alunos a se tornarem pensadores críticos, solucionadores de problemas e aprendizes ao longo da vida. Neste sentido, este artigo busca contribuir para a discussão e implementação de práticas pedagógicas inovadoras que atendam às necessidades dos alunos no século XXI.

PRINCÍPIOS DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Os Princípios da Aprendizagem Significativa, delineados por Ambrose (2010), são fundamentais para entendermos como os alunos constroem conhecimento de forma duradoura e significativa. O primeiro princípio, a priorização da relevância, ressalta a importância de conectar o conteúdo do currículo com as experiências e interesses dos alunos. Quando os alunos percebem a relevância do que estão aprendendo para suas vidas, eles se tornam mais engajados e motivados, o que facilita a internalização e aplicação do conhecimento. Partindo desse princípio, tem-se também a Atividade Mental Construtiva, que enfatiza a necessidade de envolver os alunos ativamente na construção do conhecimento. Ou seja, ao invés de serem meros receptores de informações, os alunos devem participar de atividades que os desafiem a pensar criticamente, resolver problemas e fazer conexões entre conceitos. Isso não apenas promove uma compreensão mais profunda, mas também fortalece suas habilidades de pensamento crítico e resolução de problemas.

Nesse viés a Aprendizagem Social e Colaborativa, terceiro princípio destacado por Ambrose (2010), reconhece que a interação com os colegas desempenha um papel crucial no processo de aprendizagem. Ao discutir ideias, debater conceitos e colaborar em projetos, os alunos não apenas reforçam seu próprio entendimento, mas também aprendem com os pontos de vista e experiências dos outros. Essa interação social promove uma compreensão mais rica e diversificada do conteúdo, além de desenvolver habilidades de comunicação e trabalho em equipe.

Por fim, o princípio da Reflexão e Metacognição sublinha a importância de os alunos refletirem sobre seu próprio processo de aprendizagem. Ao avaliar suas estratégias de estudo, identificar áreas de força e fraqueza, e ajustar suas abordagens de aprendizagem, os

alunos se tornam aprendizes mais autônomos e autodirigidos. Essa habilidade de autorreflexão não apenas promove uma aprendizagem mais profunda, mas também prepara os alunos para enfrentar os desafios da vida e do trabalho de forma mais eficaz. Em conjunto, esses princípios da aprendizagem significativa destacam a importância de abordagens pedagógicas que não apenas transmitem conhecimento, mas também envolvem os alunos ativamente na construção de seu próprio entendimento, promovendo interações sociais e colaborativas, e incentivando a reflexão e metacognição.

Ao incorporar esses princípios em práticas de ensino, os educadores podem criar ambientes de aprendizagem mais estimulantes e eficazes, capacitando os alunos a se tornarem pensadores críticos, solucionadores de problemas e aprendizes ao longo da vida.

A APRENDIZAGEM ATIVA NAS AULAS DE MATEMÁTICA

As tradicionais aulas nas quais o professor explica uma fórmula e os estudantes exercitam por meio de listas de problemas acabam prejudicando, e muito, a comunicação em sala de aula. Quando o professor age como uma autoridade detentora do conhecimento e o estudante como o que recebe os conteúdos prontos, seria equivalente ao absolutismo burocrático, que é um padrão de comunicação caracterizado pelo monólogo do professor ou, quando muito, ele faz uma pergunta que direciona a uma resposta específica do estudante, ou seja, neste modelo de aula conservador quase não existem elementos de comunicação para uma aprendizagem construtiva.

Ao contrário do que era comumente praticado em sala de aula, neste estudo afirmasse que é importante o incentivo ao diálogo como elemento constituidor de um ambiente que oportuniza debates com participação do professor e dos estudantes, de modo que a construção do conhecimento aconteça de forma ativa. São momentos nos quais são valorizadas a comunicação, sobretudo, do estudante, que sai da passividade de ser um receptor de informações. Construindo, assim, um ambiente com essa característica tem uma forte presença da ação dialógica, permeada por problematizações e de indagações. Afinal, aprender é uma experiência pessoal, mas que ocorre em contextos sociais repletos de relações interpessoais.

A aprendizagem em Matemática depende da qualidade do contato dessas relações interpessoais que se manifesta durante a comunicação entre os participantes. Ou seja, a comunicação depende do contexto, e as formas como ele é inserido em sala de aula poderão determinar a aprendizagem. Nesse movimento, é preciso romper com o paradigma do exercício e tornar a sala de aula um ambiente de interação, de mediação, de investigação e de problematizações. Na sala de aula existe o encontro entre o professor, os estudantes e o conhecimento matemático, sendo um espaço privilegiado de comunicação. Igualmente importante, como afirmou Guerreiro (2015), é o papel que a comunicação desempenha na aprendizagem dos estudantes, particularmente na forma como ela conduz à construção do conhecimento matemático.

Por meio da palavra, as significações são produzidas representando a reestruturação do pensamento (VYGOTSKY, 2001). Ora, esse movimento dialógico em sala de aula é exatamente o que se pretende na defesa da importância da comunicação para a aprendizagem ativa. Assim, como bem aponta Vygotsky (2001, p. 479) o "(...) pensamento não se exprime em palavra, mas nela se realiza (...). O pensamento não é só externamente mediado por signos como internamente mediado por significados".

Ou seja, o processo educativo não se resume à uma simples transmissão do conteúdo, cabe pensar sobre os contextos a serem propiciados para a aprendizagem. Nesse sentido, esses contextos incluem metodologias constituídas de ações construtivas, valorizando a participação do estudante na aula de Matemática por meio da comunicação. Assim, o processo de aprendizagem ocorre de forma ativa, com protagonismo do estudante e interação entre os colegas de sala e o professor.

Por estes motivos, defende-se aqui a aprendizagem ativa, que se volta para o estudante, mantendo-o continuamente envolvido, que por sua vez, explora, pensa, integra e aplica o conhecimento. Se fosse possível retroceder no tempo, perceberia-se que não existe uma total inovação do pensamento pedagógico,

mas a reestruturação de uma ideia que há muito tempo foi defendida pelo ilustre filósofo grego Sócrates (470-399 a.C.), que concebia o homem como sujeito ativo na construção do conhecimento pela contestação de argumentos e troca de ideias. Por meio de discursos maiêuticos, o filósofo propunha o diálogo para induzir o interlocutor a pensar, agir e refletir, numa busca constante pela verdade (SILVA; PAGNI, 2007).

Ou seja, a concepção de que o professor 'dá aula' e o estudante reproduz tudo o que foi falado configura uma passividade do processo de aprendizagem, configurando um sistema de ensino obsoleto. Ao passo que, a busca por um ambiente educacional construtivo excede, em muito, a mera reprodução de conteúdos e encontra nas ações que incentivam o engajamento do estudante, a troca mútua e o protagonismo na aprendizagem um terreno fértil. Mais precisamente, envolver o aluno em fazer algo e pensar sobre o que está fazendo, isso é a aprendizagem ativa, que proporciona uma interação com o conteúdo e com as pessoas, o que vai muito além de simples anotações no caderno (BONWELL; EISON, 1991).

Não há dúvidas de que a aprendizagem ativa enfatiza a participação e reflexão, motivando a realização das atividades, a resolução de problemas e o desenvolvimento de projetos. Desse modo, pressupõe-se uma revisão profunda na dinâmica da sala de aula conhecida como 'tradicional'. Para tanto, entram em cena as metodologias ativas, que atribuem um papel ao estudante, e fogem da passividade em sala de aula.

AS METODOLOGIAS ATIVAS E O PAPEL DO PROFESSOR

As metodologias ativas se configuram, assim, como um conjunto que inclui diferentes formas de conduzir as aulas de modo a incentivar a participação, o engajamento nas ações e o protagonismo do estudante, transformando o papel do professor, que passa a ser o mediador da aprendizagem. Nesse viés, as metodologias ativas são estratégias, abordagens e técnicas que norteiam os processos de ensino e de aprendizagem, ocorrendo de modo a articular simultaneamente a teoria, a prática e o contexto de estudo.

Sob o mesmo ponto de vista, a comunicação realizada por meio do diálogo nas aulas de Matemática não pode ser vista como uma simples conversação, mas sim como um modo a construir interações que sejam exploratívas ou investigativas. Afinal, para o diálogo, existe a necessidade de interagir em sala de aula com o professor e os colegas, o que vai ao encontro da perspectiva interacionista de Vygotsky para a construção do conhecimento.

A compreensão de Vygotsky (1987) é a de que a aprendizagem não acontece apenas de maneira individual, mas, sobretudo, por meio das relações entre os sujeitos. Para tanto, a mediação docente é primordial, devendo auxiliar os estudantes a partir daquilo que eles já sabem e oportunizando a interação com os colegas e com ele mesmo. Assim, ganham espaço as experiências nas quais o estudante se torna capaz de fornecer e receber feedback, assim como de aprender a interagir com colegas e professor, além de explorar atitudes e valores pessoais, tudo através das metodologias ativas (VALENTE, 2018, p. 81).

Outrossim, são valorizados o envolvimento direto, participativo e reflexivo, para oportunizar uma aprendizagem que motive para a realização de problemas e projetos.

Por meio do diálogo, várias metodologias ativas podem ser colocadas em prática, pois têm como premissa a comunicação, as atividades em grupo e o compartilhamento de informações. Nessa direção, posso citar alguns exemplos, como a Aprendizagem Baseada em Projetos (Project Based Learning), que tem destaque pelo objetivo da contextualização prática do conhecimento teórico. Seus pontos fortes são proporcionar o trabalho em equipe e fomentar a criatividade e interdisciplinaridade na resolução de problemas a partir da elaboração de projetos.

Há também a Aprendizagem Baseada em Problemas (Problem Based Learning), que propõe a resolução de atividades individualmente e em grupo, de modo que o estudante possa pensar criticamente sobre um problema e encontrar a solução. Além dessas, outras metodologias ativas que incentivam a comunicação e que podem ser utilizadas nas aulas de Matemática são: a Aprendizagem Baseada em Equipes (Team Based Learning); a Instrução pelos Colegas (Peer Instruction); e a Sala de Aula Invertida (Flipped Classroom).

A partir da dinâmica do debate que essas metodologias oportunizam, o professor também pode compreender o raciocínio de cada estudante e perceber a natureza das respostas para, então, realizar intervenções apropriadas.

Desse modo, a aprendizagem deixa de lado a mecanização do pensamento e se torna um processo ativo de construção pelo estudante, em situações voltadas para o seu interesse, experiência e participação.

Outrossim, se tratando do papel do professor, existem formas do professor auxiliar, ou seja, estar mais perto de cada aluno, conhecer melhor as necessidades específicas e direcionar as atividades que podem ajudá-lo. Dessa forma, o professor no papel de tutor tem que realizar, dar atenção e orientação, além de formular o roteiro para esse aluno estudar e direcionar seus estudos. Da mesma forma, que deve, no dia a dia, fazer os cronogramas e ver as dificuldades dos alunos. Assim, considerando cada aluno único, busca-se adequar às necessidades de cada integrante da turma.

Segundo Melo (2014), os docentes devem reconhecer que têm papel de facilitador nesse processo didático pedagógico bem como dar importância para o aprendizado efetivo. Portanto, deve-se procurar ouvir o aluno e ver se a aprendizagem está sendo cansativa ou desanimadora, para então reformular o planejamento e encaixar as metodologias ativas. Para dar um suporte, precisa-se indicar boas referências, livros ou até discutir algum conceito que esteja errado ou que não ficou muito claro. Então, valoriza-se, motivar cada aluno de maneira única.

DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E APRENDIZAGEM ATIVA, A PARTIR DAS CONTRIBUIÇÕES DE PIAGET E VYGOTSKY

A teoria construtivista de Jean Piaget, como discutida em suas obras fundamentais como "Epistemologia Genética", destaca a importância da interação ativa dos indivíduos com o ambiente na construção do conhecimento. Piaget concebeu a aprendizagem como um processo de adaptação, no qual os indivíduos assimilam novas informações em seus esquemas mentais existentes e acomodam seus esquemas para acomodar novas informações, buscando constantemente o equilíbrio entre esses processos.

Uma das contribuições mais significativas de Piaget foi a identificação dos estágios de desenvolvimento cognitivo, que incluem o Sensório-motor, Pré-operacional, Operacional Concreto e Operacional Formal. Cada estágio é caracterizado por capacidades cognitivas distintas e representa avanços significativos no pensamento e na compreensão do mundo. Por exemplo, no estágio operacional concreto, as crianças desenvolvem a capacidade de realizar operações lógicas em objetos concretos e compreendem conceitos como conservação e reversibilidade.

Piaget também reconheceu a importância das interações sociais no processo de desenvolvimento cognitivo. Embora tenha enfatizado principalmente a interação do indivíduo com o ambiente físico, ele reconheceu que as interações sociais desempenham um papel crucial na formação do comportamento individual e na construção do conhecimento. As interações sociais oferecem oportunidades para a resolução de conflitos cognitivos e para a internalização de normas e valores sociais, influenciando assim os processos de aprendizagem e desenvolvimento.

Lev Vygotsky (1998), um dos principais teóricos da psicologia do desenvolvimento, oferece contribuições significativas para a compreensão da aprendizagem ativa. Em suas obras, como "Mente na Sociedade", "Pensamento e Linguagem" e "Psicologia Educacional", Vygotsky enfatiza a importância das interações sociais e da cultura no processo de desenvolvimento cognitivo dos indivíduos.

Um dos conceitos centrais de Vygotsky é a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que se refere à diferença entre o que um aluno pode realizar de forma independente e o que ele pode realizar com apoio de um parceiro mais experiente. Esta ideia destaca a importância do ambiente social e da interação entre pares no avanço do aprendizado. Na aprendizagem ativa, a ZDP pode ser aplicada ao criar atividades que incentivam a colaboração entre os alunos, permitindo que eles se ajudem mutuamente a avançar em direção a um entendimento mais profundo dos conceitos.

Além disso, Vygotsky enfatiza a importância da linguagem no desenvolvimento cognitivo.

Ele argumenta que a linguagem desempenha um papel crucial na mediação do pensamento, permitindo que os indivíduos internalizem conceitos e desenvolvam formas mais complexas de pensamento. Na aprendizagem ativa, a linguagem desempenha um papel essencial na comunicação entre os alunos, na articulação de ideias e na construção coletiva do conhecimento.
Logo, as obras de Vygotsky oferecem insights valiosos para a concepção e implementação de práticas de aprendizagem ativa. Ao destacar a importância das interações sociais, da Zona de Desenvolvimento Proximal e da linguagem, Vygotsky fornece uma base teórica sólida para o desenvolvimento de abordagens pedagógicas que promovem a participação ativa dos alunos e a construção coletiva do conhecimento.
À vista disso, o estudo do desenvolvimento cognitivo e sua relação com a aprendizagem ativa é enriquecido pelas contribuições de Piaget e Vygotsky, dois dos principais teóricos da psicologia do desenvolvimento. Piaget, com sua teoria construtivista, enfatiza a importância da interação do indivíduo com o ambiente na construção do conhecimento. Segundo sua perspectiva, os estágios de desenvolvimento cognitivo, como o sensório-motor e o operacional formal, influenciam a maneira como os alunos assimilam e acomodam novas informações, fornecendo insights sobre como projetar atividades que estimulem a participação ativa dos alunos.

Por outro lado, Vygotsky destaca a influência das interações sociais e da linguagem no desenvolvimento cognitivo. Sua teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal ressalta a importância de atividades colaborativas, onde os alunos podem se ajudar mutuamente a avançar para um nível mais elevado de compreensão. Além disso, Vygotsky argumenta que a linguagem desempenha um papel crucial na mediação do pensamento, permitindo a internalização de conceitos e a realização de atividades cognitivamente desafiadoras.
Assim, ao relacionar as perspectivas de Piaget e Vygotsky, podemos entender que a aprendizagem ativa se beneficia da integração desses elementos. As atividades projetadas com base nos estágios de desenvolvimento cognitivo de Piaget podem ser complementadas pela ênfase de Vygotsky na importância das interações sociais e da linguagem. Por exemplo, ao projetar atividades de resolução de problemas, os educadores podem considerar o estágio de desenvolvimento cognitivo dos alunos, bem como criar oportunidades para a colaboração entre pares e o uso da linguagem para discutir e negociar soluções.
Portanto, ao aplicar as teorias de Piaget e Vygotsky à prática da aprendizagem ativa, os educadores podem criar ambientes de aprendizagem dinâmicos e estimulantes, que promovem a participação ativa dos alunos, o desenvolvimento cognitivo e a construção coletiva do conhecimento. Essa abordagem integrada reconhece a complexidade do processo de aprendizagem e valoriza tanto os aspectos individuais quanto sociais do desenvolvimento cognitivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, a importância das metodologias ativas no contexto educacional contemporâneo é evidente, pois elas promovem uma aprendizagem significativa e engajada. Ao explorar os princípios da aprendizagem significativa e aplicar abordagens como a aprendizagem baseada em equipes e metodologias colaborativas, os educadores podem criar ambientes sonoros que capacitam os alunos a se tornarem pensadores críticos e solucionadores de problemas.
Nesse viés, as contribuições teóricas de Piaget e Vygotsky sobre o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem ativa fornecem uma base sólida para a implementação dessas metodologias inovadoras. A integração desses elementos, como a Zona de Desenvolvimento Proximal e os avanços de desenvolvimento cognitivo, permite aos educadores projetar atividades que estimulem a participação ativa dos alunos e a construção coletiva do conhecimento.
Outrossim, a comunicação, a interação social e a reflexão são pilares fundamentais das metodologias ativas, destacando a importância do papel do professor como mediador da aprendizagem. Ao adotar abordagens que valorizem o diálogo, a resolução de problemas em grupo e a comunicação eficaz, os educadores podem promover um ambiente de

ensino mais estimulante e eficaz.
Além disso, a aprendizagem ativa nas aulas de matemática, por exemplo, exige uma mudança na dinâmica da sala de aula tradicional, buscando incentivos para o engajamento dos alunos, a reflexão e a resolução de problemas de forma colaborativa. Ao romper com o paradigma do ensino passivo, os educadores podem proporcionar uma experiência educacional mais rica e significativa para os estudantes.
Em última análise, a implementação de metodologias ativas não apenas atende às necessidades dos alunos no século XXI, mas também prepara os alunos para enfrentar os desafios da vida e fazer um trabalho de forma mais eficaz. Dessa forma, ao criar ambientes de aprendizagem que estimulem a participação ativa, os educadores capacitam os alunos a se tornarem aprendizes ao longo da vida, promovendo uma educação mais engajada e significativa.

BIBLIOGRAFIA

Ambrose, S. A.; Bridges, M. W.; DiPietro, M.; Lovett, M. C.; Norman, M. K. Como a aprendizagem funciona: Sete princípios baseados em pesquisa para um ensino inteligente. Jossey-Bass, 2010.

Bonwell, C. C.; Eison, J. A. Aprendizagem ativa: Criando entusiasmo na sala de aula. Relatório de Ensino Superior ASHE-ERIC No. 1. Washington, DC: The George Washington University, Escola de Educação e Desenvolvimento Humano, 1991.

Freeman, S.; Eddy, S. L.; McDonough, M.; Smith, M. K.; Okoroafor, N.; Jordt, H.; Wenderoth, M. P. Aprendizagem ativa aumenta o desempenho dos estudantes em ciências, engenharia e matemática. Proceedings of the National Academy of Sciences, v. 111, n. 23, p. 8410-8415, 2014.

PIAGET, Jean. Epistemologia genética. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

PIAGET, Jean. A psicologia da inteligência. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

Prince, M. A aprendizagem ativa funciona? Uma revisão da pesquisa. Journal of Engineering Education, v. 93, n. 3, p. 223-231, 2004.

Melo TO, Tacahashi DS, Freitas PPS, Oliveira PN. O olhar do docente acerca dos alunos que trabalham inseridos nas metodologias ativas de aprendizagem. Rev. Fac. Ciênc. Méd. Sorocaba [Internet]. 24º de setembro de 2014 [citado 13º de abril de 2024];16(3):134-8.

Michaelsen, L. K.; Knight, A. B.; Fink, L. D. Aprendizagem baseada em equipes: Um uso transformador de pequenos grupos no ensino universitário. Stylus Publishing, LLC, 2004.

Hattie, J.; Timperley, H. O poder do feedback. Revisão de Pesquisa Educacional, v. 77, n. 1, p. 81-112, 2007.

Kolb, D. A. Aprendizagem experiencial: A experiência como fonte de aprendizagem e desenvolvimento. FT press, 2014.

Tanner, K. D. A estrutura importa: Vinte e uma estratégias de ensino para promover o engajamento dos alunos e cultivar a equidade na sala de aula. CBE-Life Sciences Education, v. 12, n. 3, p. 322-331, 2013.

VYGOTSKY, Lev S. Mente na sociedade: O desenvolvimento de processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev S. Psicologia educacional. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

A CULTURA DIGITAL NO ENSINO DE HISTÓRIA ATRAVÉS DA GAMIFICAÇAO

CLAUDINE DOS SANTOS SANTANA

RESUMO

Frente as novas configurações sociais e culturais exercidas pelas tecnologias digitais, urge debater sobre os novos desafios que se apresentam para a educação. Nesse sentido, esse estudo será sobre a questão que aborda diferentes propostas didáticas, como a gamificação, no intuito de motivar e atrair o interesse do aluno por meio de processos e ações colaborativas. A proposta será de relatar e refletir elementos relativos à prática de atividades nas aulas de História, em um ambiente gamificável que pode constituir-se numa estratégia pedagógica da dimensão produtiva referida a gamificação. A gamificação representa o uso de mecânicas e dinâmicas de jogos no intuito de motivar pessoas a resolverem problemas. No contexto escolar, a gamificação, envolvem os professores a criarem estruturas de jogos sendo virtuais ou não, tais como cenários, regras, problemas e metas em suas metodologias de ensino, contribuindo e incentivando os alunos a serem protagonistas de uma jornada lúdica despertando assim, mais interesse pelo aprendizado. Portanto o objetivo desse estudo é refletir sobre a prática da gamificação no ensino de história a partir dos anos iniciais do ensino fundamental. A metodologia escolhida para alcançar o objetivo, foi a revisão bibliográfica. Foi possível constatar que a presença da gamificação na escola pode contribuir para o ensino-aprendizagem de conteúdos da História, envolvendo professores e alunos em situações pedagógicas criativas e participativas, além de provocar mudanças na prática pedagógica dos professores.

PALAVRAS-CHAVE: História. Gamificação. Ensino – Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Atualmente, se faz necessário o uso de estratégias que possa envolver os alunos contemporâneos, pois são alunos que nasceram rodeados pela tecnologia de elulares, computadores, videogames e internet e lidam com elas de maneira natural (PRENSKY, 2010).

As novas tecnologias têm tornado a experiência com games cada vez mais real e estimulante. Recentemente, tem-se mostrado possível unir o interesse que os jovens possuem por tais jogos ao ensino em sala de aula, de modo a obter estudantes engajados e motivados a aprender. No contexto do ensino de história não é diferente, é fundamental adequar tal ensino aos novos tempos buscando apoio nas novas tecnologias como aliadas, incorporando-as em sala de aula, aliando os conteúdos escolares aos interesses que os alunos possuem fora da escola.

A realização de práticas docentes que coloquem o aluno como protagonista nos processos de ensino e aprendizagem são importantes neste contexto. E uma das opções de tais práticas são aquelas desenvolvidas com as chamadas metodologias ativas de ensino, dentre as quais destacamos a gamificação.

Os jogos acompanham a humanidade em sua trajetória desde a antiguidade fazendo parte da cultura humana, sendo até mesmo, anteriores a ela, uma vez que jogos estão presentes no comportamento primitivo humano ou animal antes do processo civilizatório. Além disso, os jogos fazem parte do cotidiano humano e está associado a faixa etária escolar. Paz (2018) enfatiza que uma grande parte dos jogos, trazem a História na sua construção imagética, utilizando-se de um pano de fundo histórico, ou utilizando-se de narrativas encenadas em diferentes momentos históricos. Assim, o uso da história pelo lúdico se conecta à realidade histórica e pode ser observado como uma forma de entretenimento, treinamento ou aprendizado.

Nos dias de hoje, os jogos resistem como sendo parte do comportamento humano e reproduzem diferentes realidades compondo um misto entre verossimilhança e ficção. Porém, outro lado importante dessa questão diz respeito à força motivacional do uso de

jogos, visto que parte do atrativo de jogos está relacionado ao efeito motivador que essas dinâmicas produzem. E foi essa capacidade motivadora a que produziu as primeiras técnicas e usos da gamificação.

A gamificação representa o uso de mecânicas e dinâmicas de jogos no intuito de motivar pessoas a resolverem problemas. No contexto escolar, a gamificação, envolvem os professores a criarem estruturas de jogos sendo virtuais ou não, tais como cenários, regras, problemas e metas em suas metodologias de ensino, contribuindo e incentivando os alunos a serem protagonistas de uma jornada lúdica despertando assim, mais interesse pelo aprendizado (ANDREETII, 2019).

A palavra gamificação, tem origem do termo inglês gamification, e diz respeito ao uso de técnicas de jogos para propor mudanças de comportamento e engajamento. A Gamificação possui componentes importantes, tais como o uso de elementos de jogos e as técnicas de designer de jogo em um contexto que não é de jogos. Independente do contexto de aplicação, a gamificação pode ser entendida como um meio de cativar as pessoas a executarem uma atividade e progredirem nela (MARTINS; MAIA; TINTI, 2020).

Até hoje, inúmeros projetos de gamificação avançam em distintas áreas, mas que em comum se propõem a utilizar o lúdico como ferramenta para um fim específico. Sendo assim, esse estudo terá como questões norteadoras: É possível a utilização de jogos ou exercícios gamificados para a prática do ensino de História?

No panorama da cultura digital, o ciberespaço figura como ambiente promotor das redes distribuídas, das múltiplas conexões e da inteligência coletiva, além de atuar como mediador entre pesquisa, estudos, socialização, lazer e consumo. Frente as novas configurações sociais e culturais exercidas pelas tecnologias digitais, urge debater sobre os novos desafios que se apresentam para a educação.

Os games são ferramentas poderosas em modelar comportamentos e motivar pessoas. Surge então, como estratégia didática e pedagógica, a utilização dos games em sala de aula para estimular o engajamento e fazer com que os conteúdos a serem ministrados, bem como o ato de aprender, tornem-se interessantes e desejáveis.

A gamificação tem por função primordial, quando aplicada à educação, unir estes dois aspectos tão importantes, os elementos motivacionais dos games e os importantes conteúdos do currículo escolar. Ao pensar na gamificação dentro da sala de aula produzida pelos próprios alunos teremos diversas dimensões que poderíamos analisar. Mais do que estarem preocupados em ganhar, os alunos se importam com o processo da criação do jogo e com a experiência do jogador.

Eles utilizam de mecânicas variadas e procuraram criar ambientes imersivos, e está relacionado à valorização de elementos que incentivam a motivação intrínseca. Diante de velhas práticas, ferramentas ultrapassadas e metodologias arcaicas, quando relacionado ao mundo digital é notório que não são suficientes para suprir as necessidades da atual educação brasileira. Hoje, as informações tornaram-se mais rápidas e acessíveis e os estudantes estão cada vez mais autônomos e conectados. Para que se possa entender a lacuna que existe entre educação e nativos digitais é necessário identificá-los, mapear seu comportamento neste novo meio e descrever quais são as características que podem ser propostas para o planejamento de aulas mais atrativas, e deste modo, resgatar os alunos (ROSA, 2018).

O interesse pela temática surgiu através do estudo das possibilidades do uso de games no ensino da História, bem como dos resultados das pesquisas envolvendo o uso de games como recurso digital no ensino. A devida importância está em aprofundar a relação entre o ensino de História e as atuais tecnologias. Representa, portanto, uma oportunidade para a discussão de elementos inovadores na abordagem no âmbito da pesquisa histórica. Desse modo, auxilia na superação de visões estereotipadas disseminadas pela História tradicional além de reconhecer as permanências desse imaginário na contemporaneidade.

Diante desses desafios, este estudo se propõe a construir e experimentar formas lúdicas que se envolvam com as estruturas históricas do campo do ensino de história. Sendo assim, e com o olhar para a gamificação, este estudo pretende demonstrar que a utilização do conceito desta ferramenta tecnológica pode ser

uma forma atraente de estimular o cognitivo e valorizar o ensino e aprendizagem. Através desse processo, e de forma acessível e rápida, as estratégias do jogo podem ser uma excelente contribuição para a escola moderna. Portanto, o objetivo desse trabalho é refletir sobre a prática da gamificação no ensino de história a partir dos anos iniciais do ensino fundamental.

A revisão bibliográfica foi a metodologia de pesquisa utilizada neste trabalho, com as bases de dados: Google Acadêmico e Scielo (Scientific Eletronic Library Online), além de livros, teses e dissertações. Entre os anos 2010 e 2020. Sendo utilizado como critério os idiomas: português e inglês.

GAMIFICAÇÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA

O termo gamificação é referido de maneira inicial à metodologia que foi desenvolvida em meados dos anos 2000 nos Estados Unidos. Sua autoria em relação ao termo foi do desenvolvedor de jogos eletrônicos, chamado Nick Pelling, ao utilizar em 2002 o termo gamification a fim de se referir a um conjunto de práticas que buscavam desenvolver interfaces tendo como base os princípios de jogabilidade.

O desenvolvimento de mecanismos com certas características relacionadas de maneira empírica aos jogos. Tais características se valem como sendo uma maneira de definição, mesmo que inicial, do que se pode conceituar a gamificação. Há uma infinidade de jogos, em que muitos têm a História em sua construção, utilizam como um pano de fundo histórico ou tem as narrativas localizadas em diferentes eras históricas. A utilização da história através do lúdico por muitas vezes se ligava a realidade histórica e podendo ser observado como sendo uma forma de entretenimento, de treinamento ou de aprendizado (PAZ, 2018).

As recentes alterações no desenvolvimento do saber histórico acontecem na Historiografia como na própria disciplina História no campo de propostas curriculares em todos os níveis de educação, conforme a seleção dos conteúdos aborda critérios principais, adotando novas tecnologias para facilitar a compreensão. As inovações em pesquisa no ensino de história têm proporcionado algumas consideráveis reflexões a respeito da postura do professor de História. Não deve ser considerado apenas um mero transmissor das interpretações históricas, mas sim, o licenciado em História é um pesquisador que na sala de aula tem que intervir como um sujeito facilitador no despertar do interesse do aluno. Atualmente o ensino de História possui possibilidades de várias utilizações em diferentes linguagens direcionadas para a compreensão no processo histórico de maneira mais pertinente e mais significativa. Um dos principais fatores de discussão é referente à seleção dos procedimentos metodológicos que acompanhem os alunos e as tecnologias criando condições a fim de compreender a importância dos estudos históricos (MARTINS et al, 2016).

O constante avanço tecnológico nas sociedades atuais é visível em todos os setores como comunicação, o lazer e principalmente a educação, levando a uma necessidade de incorporação dos elementos tecnológicos em procedimentos educacionais afim de modernizar todo o sistema educativo. A maior parte dos alunos tem acesso a inúmeros elementos tecnológicos como os celulares, os tablets e os computadores em seu cotidiano.

Por conta disso a atenção e a motivação de alunos em sala de aula assim como seu desempenho acabaram por apresentar uma queda considerável surgindo a necessidade de professores procurarem reformular esses métodos educativos. Assim sendo, é possível observar, de forma gradual, a adoção dos sistemas de informação inserindo-os na educação nesses últimos anos.

Na disciplina de História os docentes necessitam melhorar as práticas educacionais considerando que os alunos a acham monótona e muitas vezes, desmotivante. Mesmo diante desse contexto, os professores procuram introduzir de maneira progressiva a utilização de tecnologias que procuram ajudar e modernizar todo o plano curricular. Sendo que medidas como essas acabam motivando os alunos a se interessar em aprender História e também outras disciplinas em geral (MARQUES, 2020).

Conhecer e estudar a história e também a cultura de um determinado povo demonstra o resgate e a preservação de determinada tradição em relação à aqueles que coopera-

ram para que fosse alcançado o ponto atual em que a sociedade vive. É uma ocasião bem favorável e única a ser entendida, inclusive a própria identidade. Nos dias de hoje são usadas diversas formas de expor conhecimento de história e de cultura de uma sociedade. Interligado nesse cenário, a gamificação aparece como sendo uma destas maneiras, essa gamificação pode ser entendida como a inserção dos mecanismos, dos estilos, dos pensamentos e dos processos de design dos jogos a fim de incluir pessoas na resolução de um problema, e diante do contexto histórico se apresenta como instrumento de aperfeiçoamento do conhecimento da história e cultura de determinada sociedade (OLIVEIRA et al, 2018).

Nesse contexto, os jogos com bases históricas tendem a despertar certa curiosidade e inspiração na sociedade, associando mundos longínquos dessa realidade atual, permitindo que se adentrem em variados ambientes históricos. Um jogo no âmbito da gamificação possui as necessárias motivações extrínsecas, como as classificações, os níveis, os pontos, as medalhas e as missões (OLIVEIRA et al, 2018).

Seguindo esse sentido, o ensino de História deve proporcionar que o aluno caminhe junto ao contexto em que está inserido, sendo necessário que o professor insira novas tecnologias da informação e da comunicação, mudando a forma de ensinar ao alterar as características usadas no método tradicional, até então centradas no professor e concepção de ensino no método de transmissão e da repetição do conhecimento. O professor deve sim se utilizar dos métodos tradicionais e, se atualizar ao incluir o emprego das tecnologias mais sofisticadas e atuais (TAMANINI et al, 2019).

NOVOS RUMOS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

As dificuldades da aprendizagem não estão ligadas apenas às disciplinas Língua Portuguesa e Matemática. Em razão de atingirem habilidades básicas, acabam por interferir na aprendizagem de História bem como em algumas outras áreas. Cada estudante deve perceber, sendo um ser social, que é alguém que vive em uma determinada época, em um determinado país, pertencente a uma determinada classe social e contemporânea de vários acontecimentos (MARTINS et al, 2016). Ainda segundo o autor, o aluno precisa saber que nunca poderá se tornar um cavaleiro medieval ou mesmo um faraó egípcio. Sendo o aluno, um homem do seu tempo possuído da liberdade de escolha. Saber que sua vida é feita de escolhas em que ele, pode inclusive fazer sua própria História e fazendo parte da História social do seu tempo.

O professor deve proporcionar a aproximação do aluno aos personagens concretos na História, sem impor idealizações, demostrando que gente como a gente que vem fazendo História. Quanto mais incentivo o aluno tiver em relação à História como sendo algo próximo a ele, mais vontade terá de interagir junto a ela. O potencial verdadeiro e transformador da História é caracterizado como a oportunidade de oferecer a prática da inclusão histórica (MARTINS et al, 2016).

As atuais transformações da História vêm sendo constatadas através das pesquisas recentes e enfrentam repetidos desafios ao se efetivarem como incluir a história da África e a cultura afro-brasileira, a história de povos indígenas ou as mulheres e o feminismo. Essas transformações de ensino de História proporcionaram debates expressivos ligados a problemas epistemológicos e também historiográficos, incluindo o significado na inserção e na rejeição em muitos projetos curriculares nacionais e internacionais. Os estudos sobre a História em escolas brasileiras mostram essa disciplina tendo suas trajetórias semelhantes aos confrontos dos países europeus, porém, sob condições mais específicas devido as problemáticas de uma política educacional um tanto complexa que mantém a sociedade brasileira em uma constante disputa por educação a fim de se estender ao conjunto de crianças e de jovens do país. Essas disputas acontecem também no âmbito escolar através de comunidades de pessoas que procuram competir e colaborar entre si, definindo fronteiras epistemológicas e conferindo uma identidade diante de suas respectivas disciplinas e áreas de estudo (BITTENCOURT, 2018).

De acordo com os PCN, sendo parte integrante de Ciências Humanas, o propósito da História é possibilitar um entendimento de problemas atuais, mais precisamente aqueles que acabam impedindo a constituição da

cidadania. O aluno, sendo um cidadão, deve participar e construir sua própria história, entendendo que esses problemas e recursos metodológicos deve ser os estudos de temas esclarecidos e elucidativos, estabelecendo a partir da pesquisa e leitura crítica das fontes e da bibliografia. Sendo assim o conhecimento histórico como proposto pelos PCN, deve levar o aluno à formação uma da consciência. Escolas públicas devem ter as condições estruturais que são necessárias de modo a proporcionar o estudo da História baseando-se em pesquisas bibliográficas e também documentais (MANOEL, 2011).

A DIDÁTICA NO ENSINO DE HISTORIA

O parâmetro inicial de aprendizagem é a chamada cultura histórica dentre a qual os alunos estão interagidos. Sendo a partir da percepção dos modos de pensamento histórico que estão enraizados e as carências de orientação que se observar, dentro da História escolar deve-se propor perguntas ao acervo dos saberes estruturados através da ciência histórica.

Essa aprendizagem está culturalmente localizada em grupos de estudantes que vem trazendo histórias internalizadas um tanto em comum e uma dinamização de aprendizagem iniciando com vínculo entre subjetividades desses estudantes e experiências históricas. Mesmo longínquas no tempo e no espaço pode-se considerar que essas experiências possuem um entendimento como sendo a sua própria história (MORENO, 2019).

Com uma possibilidade de se estabelecer certa diferença temporal qualitativa, uma construção de alteridade histórica que é complementada através da leitura da mudança, permanência e daquilo que ainda não chegou a ser, pois projetos, tentativas, lutas do passado são também uma base para o desenvolvimento de consciência histórica na relação entre o passado, o presente e o futuro.

Essa capacidade de dar um significado aos acontecimentos do passado se realiza por conta da mediação de diferença temporal, ou ainda, uma competência interpretativa. Em especial, neste momento em que se encontram presentes modos de geração de sentido que todos deveriam ser exercitados, como uma multi perspectiva. Sendo muito discutidos na produção da Didática da História no Brasil, esses modos de geração de sentidos são considerados tipos ideais constituídos de uma forma isolada nas narrativas históricas, sendo interpretações dos indivíduos ou das coletividades que constroem uma conexão de passado, de presente e de futuro (MORENO, 2019).

Buscar trabalhar conteúdos históricos de modo harmônico junto a sociedade em relação a informação e perfil do aluno atualmente demanda do professor um desenvolvimento, através da internet e diversos recursos tecnológicos que se encontram disponíveis tanto na sociedade quanto na escola, buscando estratégias ativas favorecendo assim linguagens e também recursos desde os familiares até os alunos, uma desconstrução e uma reconstrução crítica de conhecimentos e de acontecimentos históricos, em livros oficiais, observando os pontos de vista diferenciados. Diante dessa perspectiva, ensinar História começa a permitir condições para o aluno participar desse processo de fazer, e de construir a História (TAMANINI et al, 2019).

A função social da História é algo inquestionável, sendo importante uma objetivação de como deve se concretizar a didática específica dessa disciplina, partindo para um espaço difícil, e subjetivo, porém necessário. Por mais que se evidencie esse papel do quadro epistemológico, essa questão é muitas vezes colocada como “se é suficiente conhecer/saber História para poder ensinar”, a resposta é um NÃO bem claro e inequívoco.

Muitos historiadores já negligenciaram durante um bom tempo o ensino dessa disciplina, não oferecendo à didática um importante espaço científico em acordo com a evolução de produções historiográficas. Atualmente as dúvidas já não persistem, sendo resultados de um trabalho individual e coletivo acabou por ultrapassar as escolas, os espaços e os continentes. Na didática de história é extremamente importante escolher os recursos e as estratégias que busquem desenvolvimento de ao menos três competências como a capacidade de interrogar realidades sociais em uma perspectiva histórica, de interpretar a essas realidades de acordo com o método histórico e de construir a consciência como cidadão junto a História. As culturas digitais propagam-se intensamente em constantes mudanças

durante o processo na formação de docentes e de estudantes, incluindo na maneira como se dá o relacionamento junto com a produção e a difusão do conhecimento. Portanto, muitos novos desafios surgem diariamente em relação à formação de professores, incluindo a relação junto às mudanças curriculares e as mudanças didáticas e às novas diretrizes para as licenciaturas (ASSUNÇÃO JUNIOR, 2016)

CONCLUSÃO

De acordo com o exposto, fica claro a utilização de novos recursos tecnológicos pelos professores é de suma importância e reflete diretamente em sua prática pedagógica.
Vale ressaltar também a necessidade de uma formação que proponha aos professores novas metodologias de ensino capazes de tornar a aprendizagem mais efetiva aos estudantes. É possível também gerar reflexões sobre crenças, valores, hábitos e concepções pedagógicas, que dependa da constituição profissional do professor.
Em relação ao uso da Gamificação, além de serem grandes colaboradores para as inclusões social e digital, necessárias para a vida globalizada, na disciplina de História, é observado uma boa influência deste recurso para desenvolver habilidades para uma aprendizagem efetiva dos alunos, porém, é necessário levar em conta a realidade que o mesmo se encontra.
Portanto, a Gamificação é uma temática que se encontra em expansão e mais estudos são necessários para entender como seu uso pode influenciar a didática do professor e como ela pode ajudar na aprendizagem dos alunos.

REFERÊNCIAS

ANDREETTI, C. A. Gamificação de aulas de matemática por estudantes do oitavo ano do ensino fundamental. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática, Setor de Ciências Exatas - Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2019.

ASSUNÇÃO JUNIOR. M. L. C. História em cena: A experiência de criação em audiovisual e suas tecnologias na rearticulação do ensino de história. Revista Triângulo. Uberaba-MG. v. 9, n. 2: 15-24. 2016.

BITTENCOURT, C. F. Reflexões sobre o ensino de História. Estudos Avançados. São Paulo. v. 32, n. 93, p. 127-149. 2018.
MANOEL, I. A. O ensino da história no brasil: Origens e Significados. Cadernos CIMEAC. Ribeirão Preto. v. 01, n. 01. 2011.
MARQUES, V. S. P. O impacto de uma aplicação mobile no ensino da História para alunos do ensino secundário. 2020. Dissertação (Mestrado em Gestão de Sistemas de Informação) - Departamento de Ciências e Tecnologias da Informação, ISCTE, Lisboa, 2020.

MARTINS, D. M.; BOTTENTUIT JUNIOR, J. B.; MARQUES, A. A.; SILVA, N. M. A gamificação no ensino de história: O jogo “Legend of Zelda” na abordagem sobre medievalismo. Holos. Natal-RN. vol. 7, 2016, pp. 299-321. 2016.

MORENO, J. C. Didática da história e currículos para o ensino de História: Relacionando passado, presente e futuro na discussão sobre o Eurocentrismo. Revista TransVersos. Rio de Janeiro. [S.l.], n. 16, p. 125-147. 2019.

OLIVEIRA, K. K. S. et al. Cícero History Runner: uma gamificação da história do Padre Cícero. XVII SBGames – Foz do Iguaçu – PR – Brasil, 2018.
PAZ, M. F. História e gamificação: reflexões e aplicabilidade de lúdicos no ensino de história. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) - Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

PERRENOUD, P. Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas. 2.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

ROSA, T. M. R. Gamificação: uma prática para revitalizar a educação. Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado como requisito parcial para a obtenção do grau de Especialista em Mídias na Educação. Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – CINTED/UFRGS, 2018.

SALES, G. L. et al. Gamificação e ensinagem

híbrida na sala de aula de Física: metodologias ativas aplicadas aos espaços de aprendizagem e na prática docente. Conexões-Ciência e Tecnologia, v. 11, n. 2, p. 45-52, 2017.

TAMANINI, P. A.; SOUZA, M. S. As novas tecnologias e o ensino de História como temática de pesquisas nas universidades brasileiras. Educação Por Escrito. Rio Grande do Sul. 10(1), e32142. 2018.
THIOLLENT, M. Metodologia da Pesquisa-Ação. São Paulo: Cortez,1985.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez. 2005, p. 443-466. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira.

O PROCESSO DE INCLUSÃO E ACOLHIMENTO NA EDUCAÇÃO

CRISTIANE OLIVEIRA DE SOUSA

RESUMO
O artigo científico aborda as diferentes estratégias e desafios enfrentados no processo de inclusão na educação infantil, enfatizando a importância da formação docente, o papel da família, o uso de adaptações curriculares, métodos de avaliação inclusiva e a criação de um ambiente escolar acolhedor e estimulante para todas as crianças. Além disso, são apresentados estudos de caso e pesquisas que evidenciam os benefícios da inclusão para o desenvolvimento social, emocional e acadêmico das crianças, reforçando a importância do comprometimento de toda a comunidade escolar na promoção da inclusão na educação infantil. O processo de inclusão na educação infantil tem sido objeto de estudo e discussão em diversos âmbitos, com o objetivo de proporcionar uma educação de qualidade para todas as crianças, independentemente de suas habilidades, características ou necessidades específicas.

Palavras-chave: Inclusão; Equidade; Socialização; Respeito.

INTRODUÇÃO

Nesse sentido, o processo de inclusão na educação infantil envolve uma série de desafios e oportunidades que impactam diretamente a forma como as crianças são acolhidas, educadas e preparadas para a vida em sociedade.
A inclusão exige ajustes estruturais e pedagógicos que possam atender às necessidades específicas de cada criança, garantindo que todas tenham acesso a uma educação de qualidade.
Além disso, a inclusão na educação infantil também implica em repensar a forma como as crianças com deficiência, transtornos do espectro autista, superdotação, entre outras particularidades, são tratadas e integradas no ambiente escolar. Isso demanda a implementação de políticas inclusivas, formação de professores, adaptações curriculares e estruturais, além de um comprometimento real com a promoção da igualdade e do respeito à diversidade.

O lúdico acompanha as crianças em toda a fase de desenvolvimento, seja ela desde sua gestação onde mães expressam seu carinho mesmo com o bebê dentro de seu ventre, onde chegam a cantar músicas de ninar, no acalanto de seus braços pra dormir, e até em brincadeiras elaboradas em família e em grupo de amigos. A fase de alfabetização em alunos é muito devagar, pois o mesmo ao chegar na sala se depara com situações talvez nunca vivenciadas em seus lares, pela falta de diálogo e a falta de informações vindas de revistas, jornais e meios de comunicação, já na escola tudo isso e colocado em prática as vezes de forma um pouco assustadora para as crianças (NOGUEIRA, 2007).
Portanto, é fundamental compreender o processo de inclusão na educação infantil como um investimento na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde todas as crianças tenham oportunidades iguais de aprendizado e desenvolvimento. Neste texto, vamos explorar em detalhes os desafios e as práticas inclusivas na educação infantil, destacando a importância de promover um ambiente acolhedor e estimulante, que permita a todas as crianças crescerem e aprenderem juntas, independentemente de suas diferenças.
A inclusão na educação infantil é um processo fundamental para garantir o desenvolvimento e o bem-estar de todas as crianças, independentemente de suas diferenças e particularidades. A educação inclusiva busca promover a participação ativa e igualitária de todas as crianças, valorizando a diversidade e incentivando a convivência harmoniosa em um ambiente de aprendizado.

INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO

A formação docente para trabalhar a inclusão na educação infantil é de extrema importância, visto que a inclusão escolar é um direito de todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, mentais, sociais, emocionais ou cognitivas. Nesse sentido, os professores que atuam na educação infantil devem estar preparados para acolher e edu-

car todas as crianças, respeitando suas diferenças e promovendo um ambiente de aprendizagem inclusivo.

A formação docente para a inclusão na educação infantil deve abranger diversos aspectos, tais como a compreensão das diferentes necessidades das crianças, a adaptação do currículo e das práticas pedagógicas, a criação de estratégias de ensino que atendam a diversidade, a promoção de relações inclusivas e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais para lidar com as diferenças.

É fundamental que os professores tenham conhecimento sobre as legislações e políticas educacionais que garantem o direito à inclusão, bem como sobre os recursos e estratégias pedagógicas disponíveis para atender às necessidades das crianças com deficiência, transtornos do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, entre outras condições.

O termo lúdico tem aparecido frequentemente nas discussões sobre a nova perspectiva educacional voltada as séries iniciais do ensino fundamental. Tanto os professores quanto os teóricos da educação vêm tentando esclarecer a importância do brincar nos anos iniciais de qualquer criança. Para Nogueira (2007, p.9):

Através de atividades lúdicas o educando forma conceitos, seleciona ideias, estabelece lógicas, integra percepções, faz estimativa, vai socializando-se, promovendo situações que o leva a estabelecer relações sociais com o grupo ao qual está inserido, estimulando seu raciocínio no desenvolvimento de atitudes que exigem reflexões e enquanto função educativa proporciona a aprendizagem, seu saber, sua compreensão de mundo e seu conhecimento (NOGUEIRA, 2007, p.9).

Além disso, a formação docente para a inclusão na educação infantil deve proporcionar aos professores oportunidades de reflexão e debate acerca das questões relacionadas à diversidade, equidade, preconceito e discriminação, de forma a promover uma prática educativa que valorize e respeite a singularidade de cada criança.

Nesse sentido, é importante que os gestores das instituições de ensino invistam na formação continuada dos professores, oferecendo cursos, palestras, oficinas e outras atividades que contribuam para o aprimoramento profissional dos docentes no que diz respeito à inclusão na educação infantil.

Por fim, a formação docente para a inclusão na educação infantil deve ser pautada na construção de uma cultura escolar inclusiva, que envolva toda a comunidade escolar – professores, alunos, pais, funcionários e gestores – no compromisso de garantir a educação de qualidade para todas as crianças, respeitando suas diferenças e promovendo a igualdade de oportunidades. Através deste processo, poderemos garantir que todas as crianças tenham a oportunidade de aprender, conviver e se desenvolver plenamente, independentemente de suas características individuais.

INCLUSÃO E O ACOLHIMENTO

Em suma, o processo de inclusão e acolhimento de pessoas com autismo na educação é um desafio que demanda ações integradas e um compromisso coletivo com a promoção da diversidade e a garantia dos direitos de todos os indivíduos. A construção de uma educação inclusiva e voltada para a diversidade é um passo fundamental rumo a uma sociedade mais justa e igualitária.

Piaget (1978) trata os jogos infantis como meio pelo qual as crianças começam a interagir consigo mesmas e com o mundo externo, e chega a afirmar que “tudo é jogo durante os primeiros meses de existência, à parte algumas exceções, apenas, como a nutrição ou certas emoções como medo e a cólera (PIAGET, 1978, p.119)”. Do nascimento até cerca de dois anos, as crianças estão na fase sensório motora, de acordo com Piaget:

o que prevalece são os jogos de exercício que se constituem como exercícios adaptativos, onde a criança explora o mundo para conhecê-lo e para desenvolver seu próprio corpo e depois de ter aprendido ela começa a fazê-los por puro prazer. Esse período se caracteriza pelo desenvolvimento pelas ações, nele existe uma inteligência prática e um esforço de compreensão das situações através das percepções e do movimento. Quando ela refaz por prazer tem início às primeiras manifestações lúdicas, de forma que ele chega a dizer que “por outras palavras, um esquema jamais é por si mesmo lúdico, ou não-lúdico, e o seu caráter de jogo só provém do contexto ou do

funcionamento atual (PIAGET, 1978, p.120).
O processo de inclusão e acolhimento de pessoas com autismo na educação é um desafio que requer atenção e cuidado por parte de toda a sociedade. O autismo é um transtorno do desenvolvimento que afeta a capacidade de comunicação e interação social, e variabilidade comportamental. Diante disso, é fundamental criar estratégias e políticas que permitam a participação plena e efetiva dessas pessoas no ambiente escolar.
Nas atividades lúdicas, as crianças estimulam os conhecimentos já adquiridos desenvolvendo os conceitos gerais com os quais brinca. É na ação de brincar que a criança propicia as aptidões perceptivas como meio de ajustamento do comportamento psicomotor (KISHIMOTO, 2002).
A metodologia de cunho qualitativo se configurou, em sua totalidade, em pesquisa bibliográfica, para investigar, descrever e analisar as opiniões dos autores Kishimoto (2002), Mello (2009), Souza (2011), Vygotsky (1991), Wallon (1986), entre outros, que contribuíram para embasar sobre o desenvolvimento do presente trabalho.
A inclusão de pessoas com autismo na educação é um direito assegurado por leis e tratados internacionais, que visam garantir o acesso à educação de qualidade a todos os indivíduos, independentemente de suas habilidades e limitações. No entanto, a implementação efetiva dessas políticas ainda enfrenta diversos desafios, que vão desde a falta de estrutura e recursos nas escolas até a necessidade de formação adequada para os profissionais da educação.
Para promover a inclusão e o acolhimento de pessoas com autismo na educação, é necessário adotar uma abordagem multidisciplinar e individualizada, que leve em consideração as necessidades específicas de cada aluno. Isso inclui a adaptação do currículo escolar, o uso de recursos de comunicação alternativa e a implementação de estratégias para a promoção da interação social e o desenvolvimento das habilidades cognitivas.
[...] o correto conhecimento da realidade não é possível se certo elemento de imaginação, sem o distanciamento da realidade, das impressões individuais imediatas, concretas, que representam esta realidade nas ações elementares da nossa consciência (VYGOTSKY, 1996, p. 127).
Além disso, é fundamental promover a sensibilização e a conscientização de toda a comunidade escolar sobre o autismo, suas características e desafios. Isso pode contribuir para a criação de um ambiente mais acolhedor e inclusivo, no qual as pessoas com autismo se sintam respeitadas e valorizadas.
A formação dos profissionais da educação também desempenha um papel fundamental no processo de inclusão e acolhimento de pessoas com autismo na escola. É necessário proporcionar aos educadores as ferramentas e habilidades necessárias para atender às demandas específicas desses alunos, bem como promover a construção de práticas pedagógicas inclusivas e voltadas para a diversidade.
Além disso, a parceria com profissionais da saúde e da área da psicologia pode ser de grande importância, principalmente no que se refere ao acompanhamento e monitoramento do desenvolvimento dos alunos com autismo, possibilitando a implementação de estratégias adequadas e a identificação de eventuais necessidades especiais.
A família também desempenha um papel fundamental nesse processo, uma vez que é essencial o apoio e a participação ativa dos pais e responsáveis no processo educacional de seus filhos. O compartilhamento de informações e a colaboração entre escola e família podem contribuir significativamente para o sucesso da inclusão e acolhimento de pessoas com autismo na educação.
O correto conhecimento da realidade não é possível se certo elemento de imaginação, sem o distanciamento da realidade, das impressões individuais imediatas, concretas, que representam esta realidade nas ações elementares da nossa consciência (VYGOTSKY, 1996, p. 127).
Por fim, é importante ressaltar que a inclusão e o acolhimento de pessoas com autismo na educação não se limitam apenas ao contexto escolar, mas devem se estender a todos os espaços e atividades sociais. A construção de uma sociedade mais inclusiva e capaz de acolher as diferenças é uma responsabilidade de todos, e a educação desempenha um papel fundamental nesse processo.
A inclusão de crianças com deficiência no

sistema educacional é um tema de extrema importância e relevância nos dias de hoje. A inclusão diz respeito a garantir o acesso e a participação de todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou necessidades, em um ambiente educacional diversificado e inclusivo. É um conceito que promove a igualdade de oportunidades e o respeito à diversidade, reconhecendo e valorizando as potencialidades de cada indivíduo.

Ao incluir crianças com deficiência no ambiente escolar, estamos promovendo a convivência e a interação entre crianças com e sem deficiência, possibilitando a construção de relações de respeito, empatia e solidariedade. Além disso, a inclusão contribui para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e cognitivas em todas as crianças, enriquecendo o ambiente educacional e preparando os estudantes para viver em uma sociedade cada vez mais diversa e inclusiva.

No entanto, para que a inclusão seja efetiva, é fundamental que os educadores estejam preparados e capacitados para acolher e atender às necessidades das crianças com deficiência. O acolhimento é um elemento-chave para garantir o bem-estar e o desenvolvimento integral dessas crianças, pois envolve receber, compreender e respeitar cada criança em sua singularidade e diversidade, reconhecendo suas potencialidades e limitações.

Os educadores têm um papel fundamental na promoção da inclusão e no acolhimento das crianças com deficiência, pois são responsáveis por garantir um ambiente educacional inclusivo, acolhedor e estimulante para todas as crianças. Para isso, é necessário que os educadores estejam sensibilizados e conscientes das questões relacionadas à inclusão e às necessidades das crianças com deficiência, bem como tenham conhecimento e recursos para atender a essas necessidades de forma adequada e eficaz.

É importante ressaltar que a inclusão não se resume apenas à presença física da criança com deficiência na escola, mas diz respeito também à garantia de sua participação efetiva, sua aprendizagem significativa e seu desenvolvimento integral. Os educadores devem adotar práticas pedagógicas inclusivas, que respeitem a diversidade e atendam às necessidades individuais de cada criança, promovendo a adaptação e a flexibilização do currículo, da avaliação e das estratégias de ensino. Além disso, os educadores devem estar atentos às barreiras físicas, arquitetônicas e atitudinais que podem dificultar a participação e a inclusão das crianças com deficiência na escola. É fundamental que os educadores promovam a sensibilização e a conscientização de toda a comunidade escolar em relação à inclusão, combatendo estigmas, preconceitos e discriminações, e promovendo uma cultura de respeito, acolhimento e valorização da diversidade.

A formação e o apoio aos educadores são essenciais para que possam lidar de forma adequada e inclusiva com as crianças com deficiência. É necessário que os educadores recebam capacitação e suporte técnico e emocional para atender às necessidades dessas crianças, promovendo sua inclusão e garantindo seu desenvolvimento integral.

Os educadores também devem estabelecer parcerias e trabalhar em conjunto com outros profissionais, como psicólogos, terapeutas, fonoaudiólogos e assistentes sociais, para garantir o acompanhamento e o suporte adequados às crianças com deficiência. O trabalho em equipe é fundamental para a promoção da inclusão e o acolhimento das crianças com deficiência, pois envolve a colaboração e a troca de conhecimentos e experiências entre os diferentes profissionais envolvidos no processo educativo.

Em resumo, a inclusão de crianças com deficiência no sistema educacional é um direito fundamental e uma prática educacional necessária para promover a igualdade, a diversidade e o respeito às diferenças. Os educadores desempenham um papel crucial nesse processo, pois são responsáveis por criar um ambiente educacional inclusivo, acolhedor e estimulante para todas as crianças, garantindo seu acesso, participação e desenvolvimento integral. Para isso, é fundamental que os educadores estejam preparados e capacitados para atender às necessidades das crianças com deficiência, promovendo a inclusão e o acolhimento dessas crianças de forma eficaz, respeitosa e empática.

APRENDENDO E ENSINAR EQUIDADE

A participação da família no desenvolvimento

inclusivo no âmbito escolar é fundamental para garantir o sucesso e a inclusão de todas as crianças. A família desempenha um papel crucial na promoção de um ambiente acolhedor e inclusivo para os alunos com necessidades especiais, ajudando a escola a se tornar um local onde todos se sintam bem-vindos e valorizados.

Quando a família participa ativamente da vida escolar de seus filhos, isso mostra aos educadores que eles têm o apoio e envolvimento dos pais, o que pode fazer uma grande diferença na forma como esses alunos são tratados e incluídos. A família pode compartilhar informações sobre as necessidades de seus filhos, suas preferências e habilidades, o que pode ajudar os professores a personalizar a educação de acordo com as necessidades individuais de cada aluno.

A criança não se limita a imitação do mundo adulto, elas reinventam a todo tempo, um novo mundo. Esse mundo tem um pouco do que recebe de informação e um pouco dela mesma e de seus gostos e paixões próprias (MORAIS E PÚBLIO, p.13).

Além disso, a família pode desempenhar um papel ativo na defesa da inclusão, participando de reuniões escolares, grupos de pais e comitês de inclusão. Eles podem compartilhar suas experiências e conhecimentos, oferecer suporte aos outros pais e educadores e ajudar a promover práticas inclusivas dentro da escola.

A participação ativa da família no desenvolvimento inclusivo também pode ser vista no apoio constante em casa, na promoção de atividades inclusivas e na valorização da diversidade. A família pode ajudar a criar um ambiente acolhedor e inclusivo em casa, incentivando a empatia, a compreensão e a aceitação das diferenças.

Além disso, a família pode promover atividades inclusivas, buscando oportunidades para que seus filhos participem de eventos e programas que promovam a inclusão e a diversidade. Isso pode incluir a participação em eventos comunitários, em grupos de apoio e em atividades que promovam a igualdade de oportunidades para todos.

Ao valorizar e promover a diversidade, a família está ajudando a criar um ambiente inclusivo que beneficia não apenas seus próprios filhos, mas toda a comunidade escolar. A inclusão de todos os alunos, independentemente de suas habilidades e necessidades, enriquece a aprendizagem e promove um ambiente de respeito, compreensão e aceitação mútua.

Portanto, a participação da família no desenvolvimento inclusivo no âmbito escolar é fundamental para criar um ambiente acolhedor e inclusivo para todos os alunos. Ao trabalhar em estreita colaboração com os educadores, a família pode ajudar a promover a inclusão, a valorização da diversidade e a igualdade de oportunidades para todos, garantindo que cada aluno receba o apoio e os recursos necessários para alcançar seu pleno potencial.

Os educadores desempenham um papel fundamental na construção de uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva, sendo responsáveis por transmitir valores de equidade, respeito e diversidade às crianças. Através de suas práticas pedagógicas, os educadores têm o poder de influenciar positivamente a forma como as crianças enxergam e interagem com o mundo ao seu redor, promovendo uma cultura de respeito, aceitação e valorização da diversidade.

Um dos princípios fundamentais da educação é o respeito à diversidade, que se refere à aceitação e valorização das diferenças entre as pessoas, sejam elas culturais, étnicas, sociais, econômicas, de gênero, orientação sexual, religião ou deficiência. Os educadores têm a importante tarefa de ensinar às crianças a importância de respeitar e valorizar a diversidade, promovendo a convivência harmoniosa e o respeito mútuo entre os diferentes grupos sociais.

Além disso, os educadores devem promover a equidade no ambiente escolar, garantindo que todas as crianças tenham as mesmas oportunidades de aprendizado e desenvolvimento, independentemente de suas origens, condições socioeconômicas ou características individuais. A equidade na educação diz respeito a garantir o acesso, a permanência e o sucesso de todas as crianças na escola, sem discriminação ou exclusão.

Para ensinar valores de equidade, respeito e diversidade, os educadores podem utilizar diversas estratégias pedagógicas, como a re-

alização de atividades que promovam a reflexão e a discussão sobre temas relacionados à diversidade cultural, étnica, de gênero e orientação sexual. Além disso, é importante que os educadores incentivem a convivência e a interação entre crianças de diferentes origens e condições, promovendo o diálogo, a empatia e o respeito mútuo.
Os educadores também podem utilizar materiais didáticos e recursos pedagógicos que representem a diversidade da sociedade, valorizando a pluralidade de culturas, tradições e identidades presentes na comunidade escolar. Ao incluir a diversidade em seu trabalho pedagógico, os educadores contribuem para a construção de uma educação mais inclusiva, democrática e respeitosa da diversidade.
O respeito à diversidade e a promoção da equidade na educação são fundamentais para combater preconceitos, discriminações e desigualdades, promovendo a igualdade de oportunidades e o respeito aos direitos humanos de todas as pessoas. Os educadores têm a responsabilidade de ensinar esses valores às crianças desde cedo, promovendo uma educação mais justa, inclusiva e transformadora.
Ao promover a equidade, o respeito e a diversidade no ambiente escolar, os educadores contribuem para a formação de cidadãos mais críticos, conscientes e solidários, capazes de conviver de forma pacífica e respeitosa em uma sociedade cada vez mais diversa e plural.
A educação é uma ferramenta poderosa para promover a igualdade, a justiça e a inclusão, e os educadores têm o poder de transformar o mundo através do ensino de valores de equidade, respeito e diversidade às crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É inegável que a inclusão na educação infantil é um processo complexo e multifacetado, que demanda a atuação conjunta de diversos atores - gestores escolares, professores, profissionais de saúde, famílias e comunidade. A diversidade de perfis e necessidades das crianças, aliada à falta de recursos e formação adequada, torna o desafio ainda maior.
No entanto, é fundamental ressaltar que a inclusão é um direito de todas as crianças, independentemente de suas diferenças. Garantir o acesso à educação de qualidade para todos, sem discriminação ou segregação, é uma questão de justiça e cidadania. Além disso, a inclusão traz benefícios para todas as crianças, pois promove o respeito à diversidade, o desenvolvimento de habilidades sociais e a construção de uma sociedade mais inclusiva e acolhedora.

Diante disso, é imprescindível que sejam adotadas políticas públicas que promovam a inclusão na educação infantil, garantindo recursos financeiros, formação continuada para os profissionais da educação e estrutura adequada nas escolas. Além disso, é necessário fomentar o diálogo e a parceria entre escola, famílias e comunidade, visando a construção de um ambiente escolar inclusivo e acolhedor.
Por fim, é importante ressaltar que a inclusão na educação infantil não se resume apenas à presença física das crianças na escola, mas também à garantia de uma educação de qualidade, que respeite e valorize as diferenças, oferecendo suporte e recursos necessários para o pleno desenvolvimento de todas as crianças. Somente assim, poderemos construir uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva para as gerações futuras.
Neste trabalho, exploramos o processo de inclusão na educação infantil, um tema de extrema importância para a promoção de uma sociedade mais justa e igualitária. Ao longo do texto, analisamos os desafios e as dificuldades enfrentadas na implementação de estratégias de inclusão, bem como os benefícios e impactos positivos que a inclusão pode trazer para as crianças, suas famílias e a sociedade como um todo.

REFERÊNCIAS

KISHIMOTO, Tizuko M. Jogo brinquedo, brincadeira e a educação.8 ed. São Paulo: Cortez, 2005. MACEDO, Lino de, (org.). Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar. Porto Alegre, RS. Artmed, 2005.
MALUF, Ângela C. M. Brincar: prazer e aprendizado. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
OLIVEIRA, Sílvio L. de. Tratado de metodologia científica. São Paulo: Pioneira, 2002.
OLIVEIRA, Vera B. de. (org.). O brincar e a criança do nascimento aos seis anos. 4 ed. São Paulo: Vozes, 2000.
PINTO, Marly R. Formação e aprendizagem no

espaço lúdico. 2 ed. São Paulo: Arte & Ciência, 2003.
QUEIROZ, Tânia D; MARTINS, João Luís. Pedagogia lúdica: jogos e brincadeiras de A a Z. São Paulo: Rideel, 2011.
SANTOS, Santa M. P. dos. O brincar na escola: Metodologia Lúdico Vivencial, coletâneas de jogos, brinquedos e dinâmicas. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
SCHILLER, Pam; ROSSANO. Joan. Ensinar e aprender brincando: mais de 750 atividades para educação infantil. Tradução: Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008.
SILVA JUNIOR, Afonso G. da. Aprendizagem por meio da ludicidade. Rio de Janeiro: Sprint, 2005.
WAJSKOP, Gisela. Brincar na pré-escola. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
WINNICOTT, D. W. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

OS PARADIGMAS DA INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO DO DEFICIENTE INTELECTUAL

DENIS RENATO GONÇALVES

RESUMO
Dada a dificuldade de crianças com deficiência intelectual em lidar com conteúdo abstrato, é essencial usar materiais pedagógicos concretos e metodologias práticas. Jogos e brincadeiras são estratégias eficazes, permitindo que aprendam através da manipulação de objetos e atividades sensoriais. Esses métodos facilitam a compreensão de conceitos complexos e o desenvolvimento de habilidades cognitivas, como resolução de problemas e tomada de decisões. Este trabalho explora as leis de inclusão e as teorias de Piaget e Vygotsky, que destacam a importância do ambiente social e das interações para o desenvolvimento cognitivo e emocional. Integrar a arte — visual, musical ou teatral — oferece às crianças com deficiência intelectual formas criativas de expressão, enriquecendo o processo educativo e promovendo uma educação inclusiva e integradora.

Palavras Chaves: Deficiência intelectual, Materiais pedagógicos concretos, Desenvolvimento cognitivo

ABSTRACT
Given the difficulty of children with intellectual disabilities in dealing with abstract content, it is essential to use concrete pedagogical materials and practical methodologies. Games and games are effective strategies, allowing them to learn through the manipulation of objects and sensory activities. These methods facilitate the understanding of complex concepts and the development of cognitive skills such as problem solving and decision making. This work explores the laws of inclusion and the theories of Piaget and Vygotsky, which highlight the importance of the social environment and interactions for cognitive and emotional development. Integrating art — visual, musical or theatrical — offers children with intellectual disabilities creative forms of expression, enriching the educational process and promoting inclusive and integrative education.

Keywords: Intellectual disability, Concrete teaching materials, Cognitive development

INTRODUÇÃO

A abordagem tradicional na educação de pessoas com deficiência intelectual muitas vezes se baseava na adaptação e no suporte mínimo, focando nas limitações dos alunos. No entanto, a evolução das teorias educacionais, influenciadas por pensadores como Piaget e Vygotsky, trouxe novos paradigmas que enfatizam o potencial de desenvolvimento desses indivíduos através de métodos mais inclusivos e interativos. Piaget destacou a importância do jogo e da imitação na formação dos símbolos e do pensamento abstrato, enquanto Vygotsky ressaltou a importância das interações sociais e do papel da cultura no desenvolvimento cognitivo. As políticas e diretrizes educacionais, como a Política Nacional para a Integração de Pessoas Portadoras de Deficiência (Brasil, 1989) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), reforçam a necessidade de uma abordagem inclusiva, que valorize as capacidades e o potencial de cada indivíduo. A inclusão de pessoas com deficiência intelectual na prática artística é fundamental para promover seu desenvolvimento integral e sua qualidade de vida. Neste artigo, exploraremos a importância da arte como uma ferramenta de expressão, aprendizado e inclusão para o deficiente intelectual. Desde a antiguidade, o homem busca na comunicação uma forma de garantir sua sobrevivência em grupos socialmente organizados. À medida que a sociedade evolui, a linguagem utilizada para representar suas práticas também se transforma. No contexto atual, a proficiência em diversas formas de linguagem é essencial, especialmente para os educadores. Vivendo em uma era de múltiplos meios de comunicação, é crucial entender e utilizar expressões gestuais, visuais, gráficas e verbais. No entanto, a prática escolar frequentemente se limita à leitura, escrita e representações convencionais. Para crianças com deficiência intelectual, que têm dificuldade em assimilar conteúdos abstratos, é necessário o uso de materiais pedagógicos concretos e metodologias práticas.

A arte se destaca como uma estratégia eficaz, facilitando a construção do conhecimento por meio de atividades concretas e práticas. Este trabalho aborda as leis de inclusão e as teorias de desenvolvimento de Piaget e Vygotsky, destacando a importância da arte no desenvolvimento cognitivo e social dessas crianças.
A deficiência intelectual refere-se a limitações no funcionamento intelectual e adaptativo, manifestando-se antes dos 18 anos e afetando habilidades como comunicação e autonomia. Não é uma doença, mas uma condição que demanda suporte para o desenvolvimento máximo da pessoa. Causas incluem condições genéticas como a síndrome de Down, complicações durante a gravidez, problemas ao nascer, doenças como meningite, e fatores ambientais como má nutrição.
A avaliação da deficiência intelectual envolve dois aspectos principais: funcionamento cognitivo e adaptativo. O primeiro avalia a capacidade mental para aprender e resolver problemas, enquanto o segundo analisa a competência para viver de forma independente na comunidade. A educação especial desempenha um papel crucial, adaptando estratégias e recursos para apoiar o desenvolvimento educacional e social desses indivíduos, promovendo a inclusão e respeitando suas necessidades específicas.
No Brasil, a educação especial historicamente se organizou em sistemas segregados, mas atualmente há um movimento em direção à inclusão plena nas escolas regulares, com suportes adequados para garantir acesso igualitário a recursos educacionais e comunitários. Esse paradigma de suporte visa proporcionar às pessoas com deficiência intelectual as condições necessárias para uma vida cidadã autônoma e digna, promovendo a inclusão social efetiva através de suportes sociais, econômicos, físicos, educacionais e instrumentais. Fazer a intervenção junto às diferentes instâncias que contextualizam a vida desse sujeito na comunidade, no sentido de nela promover os ajustes que se mostrem necessários para que a pessoa com necessidades educacionais especiais possa imediatamente adquirir condições de acesso ao espaço comum da vida em sociedade. (ARANHA,2000,p.18)
Pelo exposto compreendemos que foi a partir do modelo insatisfatório de Integração Social que consistia em intervir para modificar a pessoa, que surgiu o conceito de Inclusão Social que reconhece e respeita a diversidade inerente à prática democrática. Neste sentido (ARANHA 2000,p.32-38) afirma que:
A inclusão escolar só poderá existir plenamente no contexto da Inclusão Social, ou seja, numa sociedade que reconheça a diversidade que a constitui, respeite essa diversidade e se ajuste, transformando-se e providenciando todos os tipos de suportes ”pessoais, físicos, materiais, equipamentos, acessibilidade, etc” que permitam a todos, o acesso e o funcionamento na comunidade.
Dessa forma podemos considerar que escola inclusiva é aquela que se adéqua à realidade do alunado estando preparada para atender à diversidade humana e garantir a escolaridade a todos. Nessa escola a criança com necessidades educacionais especiais poderá ter acesso e participar efetivamente do espaço comum de aprendizagem, desde que possa ser atendida nas necessidades, através de relações regulares e espontâneas, sentindo-se parte natural e integrante do grupo de alunos da classe comum.

HISTÓRICOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

O Brasil tem uma trajetória histórica marcada por avanços significativos na legislação relacionada à educação especial e inclusão escolar. Dentre os marcos legais mais importantes, destaca-se a Constituição Federal de 1988, que reconhece o direito à educação para todos e estabelece a necessidade de oferta de ensino especializado para pessoas com deficiência. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, reforçou esse compromisso, garantindo o acesso e a permanência dos alunos com deficiência nas escolas regulares.
Além disso, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ratificada pelo Brasil em 2008, reafirma o princípio da inclusão como um direito fundamental e estabelece medidas para garantir a participação plena e efetiva das pessoas com deficiência em todos os aspectos da vida social, incluindo a educação.

Esses marcos legais têm sido fundamentais para orientar políticas públicas e práticas educacionais voltadas para a inclusão de

alunos com deficiência intelectual nas escolas brasileiras. No entanto, apesar dos avanços, ainda existem desafios a serem enfrentados para garantir uma educação verdadeiramente inclusiva e de qualidade para todos os estudantes, independentemente de suas diferenças individuais.

O atendimento escolar no Brasil às pessoas com deficiência teve início na época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant-IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos--INS, ambos no Rio de Janeiro.

No início do XX, em 1926 é fundado o Instituto Pestalozzi, instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental.

Em 1942 já havia no país, quarenta escolas públicas regulares que prestavam algum tipo de atendimento a alunos com deficiência mental e quatorze que atendiam alunos com outras necessidades especiais. (BRASÍLIA,2008)

Em 1945 foi criado por Helena Antipoff o primeiro Atendimento Educacional Especializado para atender especificamente as pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi.

Em 1954 é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais-APAE, visto que não poderia deixar para os pais a responsabilidade de ofertar educação escolar para seus filhos. Escolas como APAE e Pestalozzi surgiram nessa época porque houve a omissão governamental para atendimento escolar desse segmento populacional. Graças à dedicação dessas instituições e também da AACD (Associação de Assistência à Criança Defeituosa, hoje Associação de Assistência à Criança Deficiente) a questão das necessidades especiais saiu do âmbito da saúde e passou a ser também do âmbito educacional.(Brasília, MEC-2008)

Em 1960 a Campanha Nacional de Reabilitação dos Deficientes da Visão do Instituto Benjamin Constant passou a ser subordinada diretamente ao Ministério de Educação e Cultura com a denominação “Campanha Nacional de Educação de Cegos (CNEC)”. Neste mesmo ano, pelo decreto nº 48.961 foi criado a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais.

Em 1961 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4024/61 em seu título X, enquadra a educação de excepcionais preferencialmente no sistema geral de educação, visando à integração desses alunos na comunidade e prevê apoio financeiro às entidades privadas dedicadas a essa especialidade.

Nesse mesmo ano a Fundação para o Livro do Cego no Brasil criou o Centro de Reabilitação de Cegos no Brasil.

Em 1963 foi criada a Federação Nacional das APAEs. Neste ano o decreto nº 53.264 dispõe sobre a reabilitação profissional na Previdência Social.

Em 1964 a Campanha Nacional de Educação de Cegos obtém do MEC a destinação de fundos para sua ação, recursos que foram incluídos no Plano Nacional de Educação.

Em 1969 o Conselho Federal de Educação, determina que o curso de Pedagogia deverá ter uma ou duas habilitações em Educação Especial. Neste ano foi criado no MEC Grupo de Trabalho para estudar o problema do excepcional em seus vários aspectos. Ocorreu uma Emenda Constitucional nº 1, que alterou a Constituição do Brasil de 1967 que, em seu art. 175, parágrafo 4º, passa a dispor sobre a educação dos excepcionais.

Nesse mesmo ano o decreto lei nº 1044 dispõe sobre tratamento especial para alunos de qualquer nível de ensino, portadores de afecções congênitas e;ou adquiridas, infecções, traumatismos ou outras condições mórbidas determinantes de distúrbios agudos .

Em 1970 foi criada a Federação Nacional da Sociedade Pestalozzi. Em 1971 o MEC cria o Grupo Tarefa Educação Especial com vistas a implantar uma sistemática de trabalho educacional dirigida aos excepcionais, em todas as suas formas, em todo o território brasileiro.

A Lei nº 5692/71, de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, altera a LDBEN nº 4024//61 ao definir em seu art. 9º o “tratamento especial” para os alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”.

No entanto, segundo Aranha (2000) nesse momento ainda não se promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender às necessidades educativas especiais e acaba reforçando o encaminhamento dos

alunos para as escolas e classes especiais, o que caracteriza o paradigma de serviços, através da utilização de equipamentos públicos para atendimento segregado de crianças com deficiência.
Em 1972 o Conselho Federal de Educação fixa os conteúdos mínimos a serem observados na habilitação específica em educação de deficientes da áudio-comunicação, no curso de Pedagogia. Embora a legislação já determinasse um tratamento especial para alunos com deficiência, não se efetivou uma política pública de acesso universal à educação, permanecendo a concepção de "políticas especiais" para tratar da temática da educação de alunos com deficiência. No que se refere aos alunos com superdotação foi garantido o acesso no ensino regular, porém não foi organizado um atendimento especializado que considerasse as singularidades de aprendizagem desses alunos.
Em 1979 o Plano Nacional de Educação Especial (PLANESP) estabelece diretrizes de ação para a Educação Especial.
Em 1981 o Departamento Administrativo do Serviço Púbico (DASP) estabelece normas para adaptação e elaboração de novos projetos de edificações, de modo a permitir o acesso de pessoas portadoras de deficiência.
Em 1986, a expressão "alunos excepcionais" foi substituída por "alunos portadores de necessidades especiais" e então a proposta da inclusão começa a se intensificar.
A Constituição Federal Brasileira de 1988 traz no bojo de um dos seus objetivos fundamentais: "Promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, de raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação" (art.3º, inciso IV).

No Capítulo III, seção I, artigo 205 determina:
A Educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

No artigo 206, inciso I, estabelece como um dos princípios para o ensino: "igualdade de condições de acesso e permanência na escola" e, no artigo 208, inciso III: "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino".
Como se verifica no capítulo III, artigo 208-inciso III da Constituição Federal, desde 1988 o serviço de Atendimento Educacional Especializado ao aluno portador de deficiência está previsto para funcionar "preferencialmente" na rede regular de ensino.
Em 1989, a Lei Federal nº 7.853/89, no item dedicado à Educação, prevê a oferta obrigatória e gratuita da Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino e adverte como crime punível de reclusão de um a quatro anos e multa aos dirigentes de ensino público ou particular que recusarem ou suspenderem, sem justa causa a matrícula de um aluno em virtude de sua deficiência.
O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - Lei nº 8.069/90, artigo 55, reforça os dispositivos legais supracitados, ao determinar "os pais ou responsáveis tem a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino". O ECA foi criado em consonância com a "Convenção sobre os Direitos da Criança", ratificada pelo Brasil em 21 de novembro de 1990 pelo Decreto nº 99.710, com o objetivo de satisfazer e garantir os direitos inerentes à criança e ao adolescente.
Na década de 90 os movimentos mundiais em prol da integração e inclusão social avançaram de forma organizada em algumas nações. Em 1990 a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na cidade de Jontien na Tailândia discute a oferta de atendimento às necessidades básicas para todos; a universalização do acesso, promoção da igualdade, ampliação dos meios e conteúdos da Educação Básica e melhoria do ambiente de estudo. Essas diretrizes foram documentadas na "Declaração Mundial de Educação como Direito de Todos" que determina que toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ter a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem:
O direito à educação é independente das diferenças individuais; as necessidades educativas especiais não abrangem apenas algumas crianças com problemas, mas todas as que possuem dificuldades escolares; a escola é que deve adaptar-se às especificidades dos alunos, e não o contrário; o ensino deve ser diversificado e realizado num espaço comum

a todas as crianças".[...] As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (artigo 3)

Em 1994 na cidade de Salamanca, na Espanha, por ocasião da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais foi aprovada a Declaração de Salamanca, que em seu artigo 66 trata do compromisso político: Políticos em todos os níveis, incluindo o nível da escola, deveriam regularmente reafirmar seu compromisso para com a inclusão e promover atitudes positivas entre a criança, professores, e público em geral, no que diz respeito aos que possuem necessidades educacionais especiais.

Esses preceitos passaram a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva em vários países, inclusive no Brasil, que foi um dos oitenta e oito países signatários em Salamanca, que assumiram o compromisso firmado, como veremos ainda nesse capítulo.
Todos os princípios que regem a Estrutura de Ação contida na Declaração de Salamanca, bem como as providências propostas são igualmente relevantes, sendo possível neste trabalho pontuar alguns:
Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem..."[...] "Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas";[...] "sistema educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades"[...] "aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades." (1994, art.2°)

A Declaração de Salamanca (1994) define o princípio de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter, e afirma que escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, respeitando os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parceria com as comunidades.
Enfim, esse tratado define que escolas inclusivas deverão prover um ambiente favorável à aquisição de igualdade de oportunidades e participação total, sendo que o sucesso delas requer um esforço claro não apenas dos professores e dos profissionais da escola, mas também por parte dos colegas, pais, famílias e voluntários. Dentro da escola inclusiva, crianças com necessidades educativas especiais deverão receber qualquer suporte extra requerido para assegurar uma educação efetiva através de serviços e apoio proporcional para atender as necessidades especiais encontradas dentro da escola.
A Declaração de Salamanca (1994, art. 3°) enfatiza ainda que muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e, portanto, possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização. Dessa forma as escolas devem buscar formas de educar tais crianças para que sejam bem-sucedidas, incluindo aquelas que possuem desvantagens severas. Afirma ainda esse tratado que escolas centradas na criança respeitam tanto as diferenças quanto a dignidade de todos os seres humanos. Esses princípios sinalizam que uma mudança de perspectiva social é imperativa numa sociedade que há muito tempo inabilita as pessoas portadoras de deficiência, que tem prestado mais atenção aos impedimentos do que aos potenciais de tais pessoas.
A partir dessa perspectiva de escola aberta para todos surge o novo paradigma de inclusão escolar e muitos países começam a mobilizar políticas públicas voltadas à inclusão de todos, tanto as pessoas com deficiência como demais segmentos da sociedade até então excluídos. Os conceitos "Inclusão" e "Escola Inclusiva" começam a fazer parte do discurso dos gestores e demais profissionais da educação,

sinalizando a necessidade de mudanças para uma educação integradora, contemplando os preceitos firmados em Salamanca e Jontien. Aranha (2000) relata que esses importantes eventos mundiais em prol da integração e inclusão social e escolar, ampliaram os debates no Brasil acerca da necessidade de instauração e consolidação da política de inclusão escolar, e assim repercutiram na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB nº 9394/96. Esta lei incorporou também os princípios da Constituição Federal de 1988, que prevê em seu capítulo III, artigo 208, inciso III, que a educação escolar de pessoas com necessidades especiais se realize "preferencialmente" na rede regular de ensino e preconiza "o acesso obrigatório e gratuito" como direito público e subjetivo a todos os níveis de ensino, segundo a capacidade de cada um, e em seu artigo 227 do mesmo capítulo, determina a criação de programas preventivos e atendimento especializado de acordo com cada pessoa e a preparação para o trabalho. Trata ainda da obrigação de remoção de obstáculos arquitetônicos nas escolas e prescreve outras medidas que facilitem o acesso e circulação das pessoas com necessidades especiais, como alterações nos veículos de transportes coletivos.
Esses dispositivos legais nos permitem observar a clara intenção do país em implantar a Inclusão Escolar verificar que a LDB nº 9394/96 conceitua e orienta a abordagem inclusiva para os sistemas de ensino no Brasil, dedicando o seu capítulo V à Educação Especial, em seu artigo 58, e 59 como segue:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial "O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. (art. 58, parágrafos1 ,2, 3 ,)
Os sistemas de ensino assegurarão, aos educandos com necessidades especiais; currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organizações específicos, para atender as suas necessidades. (art. 59, inciso I)

A LDB nº 9394/96 classificou a Educação Especial como uma modalidade de ensino. Com isso a Educação Especial perdeu a função de substituição dos níveis de ensino. Em 1999, o Decreto nº 3298 que regulamenta a Lei nº 7853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.
A Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e do Desporto classifica os alunos que necessitam de educação especial de acordo com suas características. Tal classificação consta na Política Nacional de Educação Especial como segue (PCN: Adaptações curriculares, 1998, p.24):

- portadores de deficiência mental, visual, auditiva, física e múltipla;
- portadores de condutas típicas (problemas de conduta);
- portadores de superdotação.

Retomando a sequência histórica e dando continuidade às políticas públicas posteriores a atual LDBN nº 9394/96, outro marco internacional importante desse período foi a Convenção da Guatemala(1999) que foi promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3956/2000, exigindo uma reinterpretação da Educação Especial, compreendida no contexto da diferenciação e adotada para promover a eliminação de barreiras que impedem o acesso à escolarização. Este decreto originou as Diretrizes Nacionais da Educação Especial, cujas normas estão claramente enunciadas na Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 2, homologada em 11.09.2001 deixando clara a opção do País pela construção de um sistema educacional inclusivo.

Esta Resolução, em seu artigo segundo estabelece que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo à escola organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para a educação de qualidade para todos. Define,

ainda:
Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definindo uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica".(artº 3º)

Esta resolução ratifica a designação de educação especial como modalidade da educação escolar, bem como em seu artigo sétimo determina que o atendimento ao aluno com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica.

Ainda no seu artigo oitavo rege que:
As escolas da rede regular de ensino devem prover e prever na organização de suas classes comuns: professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos, a distribuição dos alunos especiais nas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que as classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade; flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a freqüência obrigatória."(artº 8º)

Confirmando esta concepção de educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº 2/ 2001 ainda prevê:
... temporalidade flexível do ano letivo, para atender às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência mental ou com graves deficiências múltiplas, de forma que possam concluir em tempo maior o currículo previsto para a série/etapa escolar, principalmente nos finais do ensino fundamental, conforme estabelecido por normas de ensino, procurando-se evitar grande defasagem idade/série.

A flexibilização da carga horária e do currículo visa proporcionar terminalidade com direito a certificação para alunos com deficiência, permitindo adaptações específicas para cada caso. Essa abordagem, implementada desde 2001, enfatiza o desenvolvimento do Atendimento Educacional Especializado nas escolas, promovendo uma atuação colaborativa entre professores de classes regulares e especializados. Isso inclui o uso de recursos específicos e metodologias adaptadas para garantir que cada aluno receba o suporte necessário para sua educação integral.
A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ratificada pela ONU em 2006, reforça a importância de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis. O objetivo é promover a participação efetiva das pessoas com deficiência na sociedade, destacando a necessidade de escolas que se adaptem para proporcionar uma educação de qualidade, respeitando as habilidades e necessidades individuais de cada aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:
A deficiência intelectual, caracterizada por limitações no funcionamento intelectual e comportamental, é uma condição que requer compreensão e suporte adequados para que as pessoas afetadas possam alcançar seu máximo potencial. É crucial reconhecer que a deficiência intelectual não é uma doença, mas sim uma condição que pode resultar de diversos fatores genéticos e ambientais. Para entender e diagnosticar a deficiência intelectual, é essencial avaliar tanto o funcionamento cognitivo quanto as competências adaptativas da pessoa.
A educação especial desempenha um papel fundamental no apoio a crianças e jovens com deficiência intelectual, buscando promover sua inclusão e desenvolvimento pleno. No entanto, é importante destacar a evolução dos paradigmas educacionais, especialmente em

relação à integração e inclusão social. Enquanto o modelo de integração buscava modificar a pessoa deficiente para se adequar às estruturas existentes, o paradigma de suporte e inclusão reconhece e respeita a diversidade, garantindo acesso igualitário aos recursos e oportunidades da comunidade.

Neste contexto, é essencial que as práticas pedagógicas considerem as necessidades individuais de cada aluno, oferecendo suporte e adaptações para garantir seu pleno desenvolvimento. A arte desempenha um papel significativo nesse processo, proporcionando uma forma alternativa de expressão e comunicação, estimulando o desenvolvimento cognitivo, sensorial, social e emocional. Os educadores têm um papel crucial na promoção da inclusão e na criação de um ambiente de aprendizagem positivo e acolhedor, onde cada aluno possa sentir-se valorizado e capaz de alcançar seu potencial máximo.

Em suma, a deficiência intelectual não define o potencial de uma pessoa, mas sim suas oportunidades e suportes disponíveis. Ao reconhecer e valorizar a diversidade, e ao oferecer suporte e oportunidades iguais a todos, podemos criar uma sociedade mais inclusiva e justa para todos os seus membros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, M.S.F. Integração social do deficiente: análise conceitual e metodologia. Temas em psicologia, 2000.

BRASIL. Política Nacional para a integração de pessoas portadoras de deficiência. Brasília: 1989.

_____.Ministério da Educação e do Desporto Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Brasília: MEC/SEF, 1988b.

FERRAZ, M H C. de T.; FUSARI, M.F de R. Arte na Educação Escolar. São Paulo: Cortez, 1993.

FERRAZ, M H C. de T.; FUSARI, M.F de R. Para fazer e pensar uma Educação Escolar em Arte. In:_____. Metodologia do Ensino da Arte. São Paulo: Cortez, 1999.

FERRAZ, M H C. de T.; FUSARI, M.F de R. Arte na Educação Escolar. Coleção Magistério. São Paulo: Cortez, 2001.

MARTINS, M.C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T.T. Didática do Ensino de Arte: A Língua do Mundo: Poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. [tradução Álvaro Cabral, 1975]. 2ª ed. Rio de Janeiro:
Zahar, 1975.

UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades especiais. Brasília, CORDE, 1994.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

PROJETO INTERDISCIPLINAR E O CURRÍCULO ESCOLAR

DONATA DE CÁSSIA MARINHO

RESUMO
Esse artigo aborda temas relacionados ao Programa de Estudos e às Iniciativas Educacionais observados por meio da perspectiva multidisciplinar. O objetivo fundamental é de identificar contribuições da análise epistemológica multidisciplinar para repensar as iniciativas e o programa educacional. São consultados autores como Pacheco (2013), Goodson (2008), Fazenda (2004; 2006), Japiassu (1976), Moraes (1997; 2008) e outros, como principais fontes de investigação deste estudo, que se caracteriza como qualitativo e de natureza exploratória. As iniciativas educacionais e os programas de estudos examinados através da abordagem multidisciplinar podem apoiar atividades com interações mais amplas entre os indivíduos e com maiores oportunidades democráticas em sua implementação. Na visão multidisciplinar, esses elementos são cruciais para que práticas democráticas e bem-sucedidas sejam desenvolvidas nas instituições educacionais e atinjam dimensões formativas com princípios de Co construção envolvendo todos os participantes da escola.

Palavras-chave: Iniciativas, Multidisciplinaridade, Programa de Estudos, Visões.

INTRODUÇÃO

Após análises e ponderações à luz de escritores como Pacheco (2013), Goodson (2008), Moraes (1997; 2008), Fazenda (2006), Japiassu (1976) e outros, pudemos formular reflexões sobre o plano de estudos e os programas educacionais, reconhecendo sua importância na compreensão das oportunidades multidisciplinares na instituição educacional. Neste contexto, foram delineados os objetivos amplos e específicos desta investigação.
O objetivo geral consisti em examinar as contribuições da multidisciplinaridade na concepção de programas educacionais e planos de estudos.
Os objetivos específicos abrangiam:
1) Reconhecer os fundamentos teórico-epistemológicos dos planos de estudos e dos programas educacionais sob a perspectiva multidisciplinar;
2) Avaliar a implementação de programas educacionais no plano de estudos considerando a multidisciplinaridade; e
3) entender a presença e a evolução da multidisciplinaridade nos planos de estudos e nos programas educacionais.

De maneira geral, existem diversos desafios teóricos e metodológicos nas pesquisas sobre os programas e planos de estudos educacionais. O escritor defende a ideia de que a "identidade dos estudos curriculares é um fator simultâneo de enfraquecimento e fortalecimento, [...] uma vez que têm sido questionados, ao longo das últimas décadas, por paradigmas diferentes (PACHECO, 2013, p. 449).

No contexto educativo, conforme Moraes (2008) argumenta, a divisão do saber se revela como um fenômeno notavelmente visível e claro, tanto durante a concepção do plano de estudos quanto na execução das diretrizes e atividades, prejudicando a colaboração e a integração. A escritora sustenta a concepção de que:
[...] a formação do conhecimento acadêmico sempre favoreceu dualidades como correto/incorreto, recompensado/punido, repetente/aprovado, aluno padrão/aluno excepcional, teoria/prática, [...] científico/não científico (MORAES, 2008, p. 175).
De acordo com a autora, tal abordagem levaria a uma formação de indivíduos igualmente fragmentada, resultando em desconhecimento, falta de tolerância e alienação do indivíduo. Fazenda (2006) está de acordo com as concepções de Moraes (2008) e acrescenta que a eficácia do trabalho interdisciplinar reside no:

Intensidade da troca entre especialistas e na interação entre as áreas em um mesmo projeto de investigação. Através da multidisciplinaridade, a instituição educacional pode buscar componentes que reduzam a separação do conhecimento e incentivem um processo de

ensino que possa "interconectar saberes" (FAZENDA, 2006, p. 49).

Entretanto, será que a multidisciplinaridade é realmente a solução para resolver os desafios da possível fragmentação curricular na escola e, por conseguinte, para lidar com as questões relacionadas ao ensino e aprendizagem? Não é necessariamente assim. Vamos analisar. Goodson (2008) nos indica que:

Precisamos começar a enxergar a estrutura escolar e o currículo baseado nas disciplinas como apenas uma peça em um conjunto mais amplo da educação pública que foi construída ao longo de séculos com dedicação. [...] A disciplina escolar é, portanto, apenas um dos vários prismas pelos quais podemos entender a estrutura que envolve a educação pública (GOODSON, 2008, p. 28).

Nesse contexto, o autor critica o processo de estandardização disciplinar na escola que não só limita as possibilidades de diálogo, mas também confina a instituição em um ambiente de repetição, onde o currículo e os projetos são utilizados para manter a hierarquia.

Freire (1987) propõe uma abordagem de formação baseada em uma perspectiva multidisciplinar, a partir de palavras geradoras ou temas geradores, reconhecendo nesse diálogo interdisciplinar possibilidades de solidariedade e superação do individualismo. A superação da educação bancária – onde o educador é quem educa e os educandos são aqueles que são educados – só seria viável "na comunhão e solidariedade das existências" (FREIRE, 1987, p. 43).

Por outro lado, Morin (2011) critica a visão positivista do conhecimento no contexto social e educacional. Ele rejeita o que chama de "inteligência cega" na qual os processos de separação e simplificação dos saberes operam, reduzindo as complexidades do conhecimento. Nessa visão, sujeito e objeto são entidades separadas, razão e emoção não se reconciliam, e homem e natureza são vistos como opostos.
Japiassu (1976) enfatiza que a interconexão entre disciplinas é crucial para uma "compreensão mais profunda da realidade" (1976, p. 29), permitindo a comunicação entre áreas distintas do conhecimento. Ele argumenta que a separação rígida entre as disciplinas é uma realidade nas escolas, destacando a interdisciplinaridade como uma via não apenas para facilitar a comunicação interdisciplinar, mas também para abrir portas a novas formas de ligar e religar conhecimentos.
A partir dessas ideias, buscamos enquadrar os embasamentos teóricos desta pesquisa sobre currículo e projetos escolares com um enfoque na interdisciplinaridade, explorando a questão de como o currículo e os projetos poderiam ser abordados na escola e que conexões poderiam ser estabelecidas com os fundamentos epistemológicos da interdisciplinaridade.

INTERDISCIPLINARIDADE: SABERES EM DIÁLOGO

Inicialmente, pode-se deduzir que a interconexão refere-se a uma abordagem para estruturar, fomentar, gerar, compreender e difundir o saber, bem como para embasar, debater e ponderar sobre o conhecimento. Por outro lado, a interconexão pode abarcar uma ampla gama de significados diversos, desde uma proposta educacional e curricular até uma visão epistemológica para orientar o ato de instruir (JAPIASSU, 1976; MORAES, 2008; FAZENDA, 2008).

Sob um prisma semântico e teórico-epistemológico, a interconexão é um conceito poliface-tado, com diversas interpretações e terminologias singulares, ainda que Fazenda (2006, p. 48) saliente que ela repousa em um princípio fundamental: "a intensificação das interações entre especialistas e a fusão das disciplinas em um mesmo empreendimento de pesquisa" (FAZENDA, 2006, p. 48).

A interconexão é vista, ao lado dos conceitos de disciplinaridade, multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade e transdisciplinaridade, como princípios de ordenação e estruturação do conhecimento, conforme indica Japiassu (1976, p. 70), sendo a interconexão o estágio que viabiliza um determinado nível de intercâmbio, integração e colaboração, facilitando a organização de um trabalho educativo que

busca atingir tais propósitos.
Historicamente, as análises realizadas durante a investigação atribuem a origem da integração de disciplinas a George Gusdorf, quando em 1961 propôs um projeto à UNESCO visando estabelecer a unidade nas ciências humanas, apesar de Fazenda apontar que, embora seja um termo recente, a palavra interdisciplinaridade já era mencionada na antiga Grécia. A proposta de unidade de Gusdorf serviria como ponto de partida para definir o escopo de uma pesquisa com bases abrangentes. Para ele, a busca pela integração traria benefícios que impulsionariam o futuro de todo o campo científico, visto que as questões em análise receberiam contribuições de diversas disciplinas, ampliando assim a compreensão do objeto em estudo.
No Brasil, a interdisciplinaridade ganhou destaque na pesquisa e no ensino a partir dos anos 70, trazendo novas perspectivas para o conhecimento, a pesquisa científica e a educação. Os trabalhos de Hilton Japiassu e Ivani Fazenda se destacam nesse contexto, explorando essa temática de forma significativa.
A interdisciplinaridade no Brasil surgiu em meio a um amplo movimento de renovação paradigmática e social relacionado à compreensão da realidade social. Para Moraes, essa abordagem abriu portas para repensar o modelo educacional, incentivando a formação de professores e pesquisadores abertos a novas áreas do conhecimento e descobertas inovadoras.
O termo "interdisciplinaridade" combina o prefixo "inter-", que denota ação recíproca, com "disciplinar", referente a disciplina. Assim, sua definição literal implica ação mútua entre áreas de estudo. No entanto, o conceito de interdisciplinaridade vai além dessa origem etimológica, envolvendo uma série de elementos que serão explorados a seguir.
Moraes ressalta (2008, p. 114) que o termo:

"interdisciplinaridade" sugere a existência de um ponto comum ou um elo entre duas ou mais disciplinas. Enquanto o termo "disciplina" indica um campo específico de conhecimento a ser ensinado, com seus próprios conteúdos, métodos e regras, e sua estrutura interna.
A autora enfatiza que a interdisciplinaridade implica em uma lógica sistêmica de conexões entre saberes, métodos e regras, considerando as disciplinas como domínios particulares de conhecimento.

Japiassu nos indica que a interdisciplinaridade se destaca "pela profundidade das interações entre os especialistas e pelo nível real de fusão das disciplinas dentro de um projeto científico de pesquisa". Em outras palavras, para o autor, a profundidade das interações e o nível de fusão representariam os fatores essenciais que distinguem a interdisciplinaridade de outras formas de diálogo interdisciplinar, como a multidisciplinaridade, a pluridisciplinaridade e a transdisciplinaridade.
O tipo de estrutura envolvida influencia o alcance e o propósito de cada um desses sistemas de organização na criação e divulgação do conhecimento, seguindo uma lógica disciplinar específica. Observa-se que existe uma progressão gradual entre esses níveis, sendo possível identificar sua configuração ou representação por meio dos diagramas destacados e suas interconexões.
Nesse contexto, é útil considerar o elemento comum "disciplina" presente nas abordagens multidisciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar ao discutir algumas considerações relevantes sobre esses termos. Para Iarotzki Netun e Leite (2010), a existência na qual estamos imersos poderia ser descrita através das consequências dos escalões de partilha de sabedoria evidentes nas abordagens disciplinares. Isso não implica afirmar que existam impedimentos ou limites inalteráveis nessas observações, dado o nível de disciplina.
Pineau (1980) citado por Sommerman (2003) nos indica que o conceito de disciplina tem duas origens semânticas distintas, sem que estejam necessariamente conectadas: uma associada à obediência às normas, ordem, método e rigor; e outra, de origem latina – discere –, que denota aprender, direcionando-se para a aquisição de um conjunto de saberes. Disciplina, nesse contexto, seria simultaneamente rigor, normas e ordens metodológicas e epistemológicas que, de maneira integrada, contribuiriam para o incentivo de aprendizados em determinado campo do conhecimento.
Na ótica de Morin (2003), a disciplina teria

promovido certo progresso ao longo da evolução, em razão do grau de especialização e da segmentação do trabalho. Entretanto, ela contém em si um saber – quando o gera – que não se tornaria frutífero em suas bases epistemológicas, principalmente por não se abrir ao diálogo e às conexões com a realidade.
Segundo esse autor, a perspectiva disciplinar também gerou uma hiperespecialização do conhecimento, ou seja, um conhecimento fundamentado na sobreposição e na fragmentação de saberes, que teria gerado ignorância e miopia disciplinar.
A disciplina pode ser delimitada no âmbito da estruturação do conhecimento e não deveria ser rejeitada, mas sim mais amplamente explorada e refinada, de forma que sua prática "dê origem a novos saberes que substituam os antigos" (JAPIASSU, 1976, p. 72).

CURRÍCULO E PLANO DE ESTUDO

No entanto, o desdobramento das disciplinas, a disciplinaridade, poderia restringir os objetos de estudo, considerando suas especificidades e particularidades, promovendo uma segmentação que não favorece a interconexão entre as diversas áreas (JAPIASSU, 1976).
Em uma abordagem que integra diferentes áreas do conhecimento, no entanto, essas divisões reguladoras de saberes são reconsideradas como componentes de um todo, que se integra e se enriquece pela relevância dos saberes de cada uma.
Embora a interdisciplinaridade inclua a noção de disciplina, talvez sua característica mais marcante resida na promoção de um diálogo mais abrangente, reunindo conhecimentos e indivíduos, métodos e concepções, objetos de conhecimento e práticas em torno da construção do saber. Seguindo essa mesma linha de raciocínio, Gadotti observa que a "interdisciplinaridade busca assegurar a formação de um conhecimento abrangente, rompendo as fronteiras das disciplinas" (1999, p. 2).
Suanno e Josgrilbert (2015) corroboram essa ideia ao sugerir que a interdisciplinaridade requer a interação entre duas ou mais disciplinas para superar a fragmentação do conhecimento da seguinte maneira:

A interação interdisciplinar pode ser estabelecida através da troca de ideias de uma disciplina para outra ou pela integração recíproca dos conceitos da epistemologia, terminologia, metodologia, procedimentos, dados e organização relacionados à pesquisa e ao ensino (SUANNO; JOSGRILBERT, 2015, p. 107).

Podemos inferir a partir desta pesquisa que essas contribuições interdisciplinares apresentadas podem ajudar a reavaliar a visão hierárquica dos saberes. Na interdisciplinaridade, o cerne da ação está no diálogo, principalmente na interação entre opostos na construção de um conhecimento que enriquece, que edifica e que transcende as barreiras epistemológicas estabelecidas pelas disciplinas.
A abordagem multidisciplinar se manifesta como a sobreposição simultânea de diversas áreas de estudo, sem a intenção de fundi-las, apresentando-as de forma autônoma, sem conexão evidente. Ela representa uma forma de estruturar o conhecimento que enriquece a investigação do objeto de estudo por meio de uma variedade de disciplinas, ampliando a perspectiva, porém ainda mantendo-se dentro dos limites disciplinares. Piaget (1979) citado por Imbernón (2016, p. 63), observa que a multidisciplinaridade ocorre quando, para resolver um problema, são buscadas informações e auxílio em diversas disciplinas, sem que essa interação contribua para modificá-las ou aprimorá-las. Assim, para compreender um problema específico ou um tema relacionado a uma disciplina, são utilizados os conteúdos de outras disciplinas para enriquecer a abordagem desse problema, agregando mais informações a respeito, mesmo sem coordenação ou cooperação entre as disciplinas sobrepostas.

A abordagem pluridisciplinar teria semelhanças com a multidisciplinaridade, conforme discutido por Japiassu (1976), pois envolveria uma articulação entre disciplinas consideradas mais ou menos afins, como história, geografia, sociologia, por exemplo, e o objeto de estudo seria "enriquecido pelo cruzamento de várias disciplinas" (NICOLESU, 1999, p. 52).

A pluridisciplinaridade surge como aquela capaz de fomentar uma maior colaboração para entrelaçar essas áreas de estudo e aproximá-las sem redundâncias. No entanto, esse

trabalho conjunto se restringiria ao domínio da interação. Segundo Nicolescu (1999), a polidisciplinaridade oferece algo adicional, indo além da especialização, mas sua finalidade permanece interna a ela.

Nicolescu (1999) é reconhecido como um dos principais pensadores da transdisciplinaridade (MORAES, 2008). As discussões em torno da transdisciplinaridade são vastas e exigem uma variedade de componentes. Conforme os principais fundamentos epistemológicos de Nicolescu, a transdisciplinaridade, como o prefixo "trans" sugere, trata do que está simultaneamente entre as áreas de estudo, por meio delas e para além de qualquer campo específico. Para o autor, a transdisciplinaridade ultrapassa a noção de disciplina e se configura como uma ferramenta cujo objetivo é a compreensão do mundo contemporâneo, onde uma das premissas fundamentais é a unificação do saber. Segundo o autor, três são os princípios que nos permitem compreender a transdisciplinaridade: a complexidade, os distintos níveis de realidade e a lógica do Terceiro Incluído.

Sob a perspectiva da integração entre áreas de estudo no ambiente educacional, é crucial observar que ao examinar as pesquisas sobre o plano de estudos, Pacheco (2013) ressalta a existência de uma vasta gama diversificada e multifacetada de abordagens em relação ao currículo em suas várias perspectivas e posicionamentos. O autor destaca que: "a diversidade conceitual é uma das marcas distintivas dos estudos curriculares, não sendo interpretada como uma deficiência ou limitação, mas como um componente essencial de sua fundamentação epistemológica" (Pacheco, 2013, p. 453). Contudo, é interessante explorar brevemente o tema em relação ao currículo.

O paradigma newtoniano-cartesiano, ainda predominante em quase todas as esferas do conhecimento, tem como centro a cientificidade e a quantificação dos fenômenos em geral (Behrens; Torres, 2016, p. 15).

A pesquisa e a geração de conhecimento, apesar dos progressos notáveis em termos tecnológicos e científicos, mantêm uma "forte tendência positivista, dado que o paradigma tradicional enfatizou a perspectiva racional e objetiva do universo e seus fenômenos" (2016, p. 15).

De acordo com Cardoso (1995) citado por Behrens e Torres: "o paradigma newtoniano-cartesiano incentivou a veneração da razão e a exclusão do afeto" (2016, p. 15). Os últimos quatro séculos de supremacia da razão estabeleceram um cosmos interpretado como um intrincado mecanismo, no qual os componentes operam de forma isolada e são regidos por leis e princípios matemáticos.

Nesse mesmo contexto, Morin ressalta que na esfera científica "há uma crescente prevalência de métodos baseados em evidências empíricas e lógica. As claridades da razão parecem relegar mitos e obscuridades ao fundo da mente. Em todos os aspectos, são evidentes equívocos, ignorância e cegueira no progresso e na construção do conhecimento contemporâneo, demandando uma transformação de consciência radical (MORIN, 2011, p. 9).

No campo educacional, os efeitos desse culto à racionalidade resultaram em um conhecimento estático, fragmentado e desconectado da realidade vivida pelos indivíduos. Morin destaca que "a racionalização é restrita, enquanto a racionalidade é expansiva" (2011, p. 22), porém, ao longo dos séculos, a predominância da racionalização sobre a racionalidade teria segregado o "sujeito do objeto, a alma do corpo, o espírito da matéria, a qualidade da quantidade, a finalidade da causalidade, o sentimento da razão, a liberdade do determinismo e a existência da essência" (MORIN, 2011, p. 22). A escola e a educação, nesse sentido, refletem esses estágios em sua estrutura humana, pedagógica e curricular.

Há uma crescente e séria lacuna entre, por um lado, os conhecimentos fragmentados, compartimentados e estanques, e, por outro lado, as realidades ou problemas cada vez mais interdisciplinares, abrangentes, multidimensionais, transculturais, globais e planetários (MORIN, 2011, p. 33). Dado que a educação e, consequentemente, o currículo, estão sujeitos a "influências teóricas que se tornam dominantes em determinados momentos" (Moreira; Candau, 2007, p. 17), Moraes argumenta que:

A grande maioria dos currículos ainda continua sendo um artefato educacional dos mais

autoritários, excludentes e prepotentes na mão de educadores positivistas e políticos oportunistas, descomprometidos com a realidade social e com o trabalho que desenvolvem (MORAES, 2010, p. 2).

Considerando que o plano de estudos tenha sido estabelecido com base na inflexibilidade, no poder e na separação, será a situação educacional atual um eco das ideias de Moraes (2010)? Essa análise, segundo a escritora, é evidente nas diretrizes educacionais por não satisfazerem as necessidades "que demandam indivíduos ativos, conscientes, críticos, inovadores, afetuosos, generosos, responsáveis, socialmente comprometidos e, cada vez mais, reflexivos e engajados no ambiente educativo" (MORAES, 2010, p. 2). De modo semelhante, Sousa (2017) concorda com as ideias de Moraes (2010) e enfatiza que essas características do currículo:

"[...] são incompatíveis com a realidade atual, pois as estruturas de um currículo disciplinado, que têm sua influência e validação epistemológica, precisam ser expandidas, reorganizadas, flexibilizadas pela perspectiva de integração e abertura, diante das demandas educacionais da sociedade contemporânea, que se torna cada vez mais complexa e repleta de incertezas e desafios, e, portanto, requer uma visão abrangente dos aspectos sociais e educacionais" (SOUSA, 2017, p. 80).

A estrutura hierárquica, segmentada e piramidal do currículo, que se baseia em abordagens positivistas, acentuadas pela visão disciplinar do século XIX, contrasta com as reais necessidades formativas do contexto atual, conferindo desrespeito e obsolescência às práticas educacionais da escola, que já não cativam e não estimulam a aprendizagem, justamente por reproduzirem um conhecimento isolado, que não se conecta com os diversos contextos.

Esse método cartesiano de encarar o currículo "ignora as inter-relações entre as partes, mostra-se desatualizado, necessitando de uma reestruturação sistemática" (SOUSA, 2017, p. 81), uma vez que é perceptível nessa lógica curricular um "descompasso entre o discurso, a prática e as demandas no campo da formação humana e profissional" (GESSER; RANGHETTI, 2011 apud SOUSA, 2017, p. 81). Em Pacheco (2013), percebe-se que esse currículo seria um:

"[...] projeto de educação, delimitado espacial e temporalmente de acordo com contextos específicos, é algo em constante evolução, os estudos curriculares são confrontados com abordagens que se entrecruzam nas políticas que orientam os processos e práticas de tomada de decisão em situações particulares" (PACHECO, 2013, p. 454).

Essa crítica levantada pelo autor se torna evidente quando observamos a posição do currículo, tanto como um caminho quanto como um objetivo dentro da escola. As metas atribuídas ao currículo parecem estar em segundo plano, ou até mesmo sem relevância, quando consideramos os objetivos e as finalidades da formação e do papel da escola. Pacheco (2013) propõe que seja realizado um processo gradual de rompimento com essa concepção paradigmática e tradicional atribuída ao currículo, conferindo-lhe significado e vitalidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À luz da interdisciplinaridade e da estrutura curricular urbana, é imperativo reconhecer a importância de integrar diversas áreas de conhecimento para enriquecer a formação educacional dos estudantes e promover uma aprendizagem significativa. O projeto interdisciplinar surge como uma ferramenta essencial para romper com a fragmentação do conhecimento e proporcionar uma visão mais holística e contextualizada do mundo.

Ao considerar a realidade complexa e multifacetada das cidades contemporâneas, é fundamental repensar o currículo escolar de maneira a refletir a diversidade e interconexão dos saberes necessários para compreender e atuar de forma eficaz nesse contexto urbano em constante transformação.

Nesse sentido, a promoção de projetos interdisciplinares no currículo não apenas estimula a colaboração entre diferentes disciplinas, mas também prepara os estudantes para lidar com os desafios e oportunidades presentes nas dinâmicas urbanas, incentivando a criatividade, o pensamento crítico e a resolução de problemas de forma integrada.

Portanto, a integração do projeto interdisciplinar no currículo da cidade não só contribui para uma educação mais relevante e contextualizada, mas também para a formação de cidadãos mais capacitados e conscientes de sua atuação e impacto na sociedade urbana em que estão inseridos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FAZENDA, Ivani Catarina. Interdisciplinaridade: qual o sentido? 2ª Edição. São Paulo: Paulus, 2006.
FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
GADOTTI, Moacir. Inovações educacionais: educação integral, integrada, integradora e em tempo integral. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.
GOODSON, Ivor F. As políticas de currículo e de escolarização: abordagens históricas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
IAROZINSKI NETO, Alfredo.; LEITE, Maria Silene. A abordagem sistêmica na pesquisa em Engenharia de Produção. Revista Produção, v.20, n. 1, p.1- 14, 2010.
JAPIASSÚ, Hilton. Interdisciplinaridade e patologia do saber. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
MORAES, Maria Cândida. Ecologia dos saberes: complexidade, transdisciplinaridade e educação. São Paulo: Antakarama/WHH, 2008.
MORIN, Edgar. Introdução ao pensamento complexo. Porto Alegre: Sulina, 2011.
NICOLESCU, Basarab. Um novo tipo de conhecimento: Transdisciplinaridade. 1º Encontro Catalisador do CETRANS (org.) - Escola do Futuro – USP - Itatiba, SP: abril/1999b, p. 09-25. Disponível: http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275 /127511por.pdf Acesso em: 03 ago.2024.
PACHECO, José Augusto. Estudos curriculares: desafios teóricos e metodológicos. Revista: Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 21, n. 80, p. 449-472, jul./set. 2013, p. 449 – 471.
SUANNO, João Henrique; JOSGRILBERT, Maria de Fátima. Uma experiência transdisciplinar no ensino superior. In: PINHO, Maria José de; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; SUANNO, João Henrique; FERRAZ, Elzimar Pereira Nascimento (Orgs.). Complexidade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na educação superior. Goiânia: Espaço acadêmico, 2015.

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO AEE- E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

DOUGLAS SILVA GOMES

RESUMO
O presente trabalho propõe uma reflexão sobre a importância da Educação Especial: Deficiência Intelectual, e vem mostrar-nos como as crianças com deficiência intelectual aprendem de uma forma eficaz, frequentando escolas regulares e tendo como instrumento principal a qualidade do processo de ensino aprendizagem. O serviço aos intelectuais é uma política nacional que implementa e organiza o campo do serviço no âmbito da educação especial, tem características neste sentido e define os serviços e as disciplinas de educação especial que participam neste campo. As políticas de Educação desenvolvidas pelos Governos buscam constantemente a redução dessas desigualdades através da conscientização da população quanto aos seus direitos e deveres.

Palavras – Chaves: Educação Especial. Deficiência Intelectual. Aprendizagem.

ABSTRACT
This work proposes a reflection on the importance of Special Education: Intellectual Disability and shows us how children with intellectual disabilities learn effectively, attending regular schools and having as main instrument the quality of the teaching-learning process. The service to intellectuals is a national policy that implements and organizes the field of service within the scope of special education, has characteristics in this sense and defines the services and special education subjects that participate in this field. Education policies developed by Governments are constantly seeking to reduce these inequalities by making the population aware of their rights and duties.

Keywords: Special Education. Intellectual Disability. Learning.

INTRODUÇÃO

Neste Trabalho de Conclusão de Curso, propõe-se abordar o tema relacionado a importância da Educação Especial com ênfase na Deficiência Intelectual, mostrando como as crianças com deficiência intelectual desenvolvem a aprendizagem de forma eficaz. Propõe uma reflexão sobre a importância da Educação Especial/ Deficiência Intelectual, e vem mostrar-nos como as crianças com deficiência intelectual aprendem de uma forma eficaz, frequentando escolas regulares e tendo como instrumento principal a qualidade do processo de ensino aprendizagem. A reflexão é no sentido de pensar nas mudanças necessárias desde cedo, na educação básica que é o período crítico no processo de desenvolvimento e aprendizagem de crianças com deficiência. O atendimento aos intelectuais se apresenta como uma política pública na implementação e organização dos serviços em educação especial.

O presente trabalho tem como objetivo geral: Refletir sobre as dificuldades que alunos portadores de necessidades especiais podem ter em seu desenvolvimento escolar. Como objetivos secundários: Contextualizar historicamente e legalmente sobre o AEE- Atendimento Educacional Especializado no âmbito escolar. Contextualizar a Deficiência Intelectual no âmbito pedagógico. Apresentar a importância do AEE- Atendimento Educacional Especializado no âmbito escolar e sua contribuição para o desenvolvimento de alunos com deficiência Intelectual.

Este trabalho é justificado pela importância da conscientização e formação dos leitores, pesquisadores pela importância do tema abordado e pouco discutido pela sociedade; como alerta a um problema que vivenciamos constantemente nas escolas. O trabalho é uma simples contribuição para o tão vasto território que ainda pode e deve ser explorado: Educação Especial com ênfase na Deficiência Intelectual. Nesse sentido, descreveu e delineou os serviços e disciplinas de educação especial de que participou nesta sala; considerando que esta abordagem proporciona resultados significativos na área educacional, no sentido de oportunizar ao pesquisador uma visão mais ampla no cotidiano escolar, além de produzir conhecimentos e contribuir para a transformação da realidade estudada.

O AEE- ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO.

De acordo com a Secretaria de Educação Especial (SEESP), a ação pedagógica deve ser norteada por princípios específicos: normalização, integração e individualização. Teoricamente, esses princípios, dentre outros, devem estar interligados durante o processo de inclusão. A ideia de normalização é vista como base filosófico-ideológica da integração e consiste em:

[...] oferecer aos portadores de necessidades especiais as mesmas condições e oportunidades sociais, educacionais e profissionais a que outras têm acesso [...] respeitando-se as características pessoais, normalização significa aceitar a maneira desses indivíduos viverem, com direitos e deveres (MEC/SEESP,1994, p.16).

Campos (2008), diz que: "a educação com qualidade, para os movimentos sociais reivindicavam a qualidade da educação entre o decorrer dos anos, pois os participantes tinham dificuldades de perceber as nuanças dos projetos educativos que s instituições de ensino desenvolviam".

Uma das inovações introduzidas pela Política Nacional de Escolas Especiais (2008) em relação à educação inclusiva é o serviço escolar especial - AEE, que é um serviço escolar especial que: "[...] identifica, prepara e organiza a educação e Acesso a recursos, atendendo às necessidades específicas dos alunos, dificultando a sua plena participação " (SEESP/MEC, 2008.p.18)

Entretanto, o Atendimento a Educacional Especializado que por muito tempo restringiu-se a um ensino paralelo, aos poucos vem redimensionando seu papel, atuando no atendimento direto desse aluno na rede escolar regular dentro do processo de ensino aprendizagem.

De acordo com Mittler, este conceito de inclusão envolve um jeito de pensar fundamental diferente sobre as origens da aprendizagem e as dificuldades de comportamento. Em termos formais estamos falando sobre uma mudança de ideia de defeito para um "modelo social". (MITTLER, 2003).

O processo de aprendizagem e ensino de crianças pré-escolares com ou sem deficiência é realizado no processo de respeito, diálogo e troca de experiências, pois se os educadores puderem proporcionar aos seus alunos um ambiente de aprendizagem saudável, estimulante e de apoio, eles não o farão. Deficiências ou diferenças no ambiente escolar, mas haverá práticas pedagógicas diferenciadas. "A socialização das crianças não apenas ativa e realiza suas funções psicológicas, mas também é a fonte do comportamento condicional histórico. (...)" (VYGOTSKY, 1989, p.109).

Por isso, é muito importante formar os professores para a aprendizagem ao longo da vida, para que tenham o apoio necessário para mudar as práticas retrógradas e retomar o processo de ensino e aprendizagem.

Considerando a proposta de educação inclusiva opção brasileira referendada em suas políticas educacionais, entendemos que o movimento de reorganização da escola tem que começar na educação infantil por ser esta, conforme prescrito na lei, a primeira etapa da educação.

O principal motivo para a realização do AEE na própria escola é a possibilidade de que suas necessidades educacionais específicas possam ser solucionadas, discutidas e articuladas no cotidiano escolar e com todos que atuam na rede escolar geral e / ou especial. Alunos com formação comum: Se o PREPA for realizado nesta situação, os pais podem vivenciar um desenvolvimento inclusivo e uma experiência de aprendizagem para seus filhos, sem a necessidade de atividades extracurriculares.

A Educação Especial ocupa-se do atendimento e da educação de pessoas com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento em instituições especializadas.

OS DESAFIOS DA INCLUSÃO

Segundo o dicionário Aurélio "desafios em termos gerais são as dificuldades, impedimentos e barreiras".

Os desafios estão presentes constantemente na vida do cidadão, que tem que lutar cada dia mais para obter seu espaço no mercado de trabalho, e na sociedade como um todo.

A criança portadora de necessidade especial, também enfrenta desafios que as colocam muitas vezes às margens da sociedade. Pois

ao longo da história, elas foram descriminadas, segregadas e afastadas da convivência com outras pessoas consideradas "normais", nas suas casas, nos asilos, nas clínicas e abrigos.
Portanto, o grande desafio para construirmos uma Educação realmente inclusiva é o fato de vivermos em uma sociedade excludente.
Conforme David Rodrigues "Organismos internacionais nomeadamente as Nações Unidas e a UNESCO, têm produzido declarações que indicam que a Educação Inclusiva (EI) é não só uma possibilidade, mas um direito dos alunos".
A Educação Inclusiva é uma longa e árdua caminhada, mas para que ela se concretize cabe a nós educadores darmos o primeiro passo, com práticas pedagógicas diferenciadas, oferecendo condições que favoreçam o desenvolvimento moral e social destes alunos.
O termo "especial" ainda está focalizado no alunado com necessidades especiais, quando na verdade "especial" deve ser a Educação oferecida a todos que tenham necessidades educacionais especiais. Isso deve garantir um serviço especializado que possibilite a aprendizagem desses alunos dentro de suas limitações. São muitas as dificuldades, por isso devemos lutar para garantirmos a todos as mesmas oportunidades, não só no ensino, mais também no trabalho, esporte e lazer, enfim devemos buscar a construção de uma sociedade verdadeiramente inclusiva, respeitando o direito constitucional que fora garantido a todos.

A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ÂMBITO PEDAGÓGICO

A prática pedagógica tem sido analisada ultimamente no sentido de superar ações que eram baseadas no cuidar, promovendo reflexões sobre seu papel de educar. No entanto, práticas pedagógicas arraigadas em um modelo educacional assistencialista e excludente não se modificam por decreto.
Concepções precisam ser modificadas na busca desse ideal. Além da mudança conceitual sobre o papel da educação infantil no desenvolvimento global e integral da criança, quando falamos de construção de escola inclusiva temos que pensar também em uma mudança conceitual sobre a quem a escola se destina.
Há que se permitir que a convivência estabeleça relações de percepção capazes de levar às mudanças conceituais necessárias.
Avaliar é sempre um processo complexo, pois envolve o julgamento de alguém sobre algo, no caso, o julgamento do professor sobre as condições de aprendizagem do aluno com deficiência intelectual; por conseguinte, por mais que queiramos ser objetivos, é um processo permeado pela subjetividade daquele que observa ou avalia. Isso quase nos obriga a buscar parâmetros ou indicadores que possam centrar a atenção do avaliador em alguns pontos específicos e, na escola, a avaliação pedagógica deve ter como referência a aprendizagem, a qual se sustenta na proposta curricular delineada no Projeto Político-Pedagógico de cada escola. "Os educadores deveriam reinstaurar a pedagogia como o eixo nuclear quando se trata de responder às necessidades dos alunos" (GONZÁLEZ, 2002, p.111), pelo fato de, na atualidade, buscar-se compreender o processo de aprendizagem do aluno e levantar suas necessidades educacionais especiais, as quais precisam de respostas educativas adequadas, a serem construídas pela escola. Aqui se observa, desse modo, uma importante mudança de foco de análise: da deficiência para as necessidades educacionais provenientes dela.
No entanto, temos que cuidar para não restringir ou limitar a ideia de pedagogia e mais especificamente de currículo, como se fosse apenas o somatório ou o conjunto de conteúdos disciplinares a serem aprendidos pelos alunos. Não! É preciso apreender o sentido do currículo, alargando nosso entendimento sobre ele, principalmente na perspectiva de uma escola inclusiva, visto que será o currículo que nos dará sustentação para que não percamos o foco do trabalho na escola e sua função específica, de possibilitar às gerações mais novas a apropriação do conhecimento acumulado pela história e pela cultura dos homens, que estão sintetizados nos conteúdos curriculares. Contudo, esse é o foco da classe comum. É o professor da classe comum que deve ser capaz de avaliar as competências do aluno com deficiência intelectual quanto aos conteúdos escolares. E o professor do AEE, o que avalia? Qual seu foco? Como buscar parâmetros para não se correr o risco de centrar-

-se na deficiência, em vez de se centrar se no processo pedagógico?
Antes mesmo de nos debruçarmos nessa questão, é indispensável mencionar que a avaliação deve se caracterizar como um processo compartilhado, de múltiplas dimensões e no qual todos da escola devem se envolver. Não se trata de isolar a avaliação nesse ou naquele contexto, mas de olhar para o aluno de forma integral, considerando-se todos os espaços educacionais compartilhados. Portanto, como já anunciado pelo próprio Ministério da Educação de nosso país (BRASIL, 2003), devem ser avaliados, ao menos, três âmbitos: o educacional (escola e ação pedagógica), o aluno (nível de desenvolvimento e condições pessoais) e a família (ambiente e convívio familiar).

E também insiste na premente necessidade de uma avaliação abrangente, que considere a instituição escolar (conhecimentos prévios sobre o aluno, recursos e materiais específicos, definição de cronograma de ações), a ação pedagógica (a sala de aula, os recursos e materiais de aprendizagem, as estratégias metodológicas) e o aluno (suas características funcionais e suas competências curriculares).
Entender a deficiência intelectual e como ela acontece é essencial para poder desenvolver um trabalho competente, criando novas metodologias e estratégias de ensino voltadas a esse público que está cada vez mais inserido no sistema regular de ensino.
A educação não pode continuar ignorando o que acontece a sua volta, aniquilando e marginalizando as diferenças nos processos através dos quais, forma e instrui os alunos. E muito menos desconhecer que aprender implica em saber expressar, dos mais variados modos, o que sabemos representar o mundo, a partir de nossas origens, valores, sentimentos. A inclusão ainda enfrenta muitas barreiras e tem caminhos para percorrer, o importante é que isto já se iniciou e, no futuro, esperasse que a escola seja um lugar onde não haja discriminação e preconceito, que seja um lugar onde as diferenças e o tempo de aprendizagem de cada um seja valorizado.

A IMPORTÂNCIA DO AEE- ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

O AEE complementa ou suplementa a formação do aluno, visando a sua autonomia na escola e fora dela, constituindo oferta obrigatória pelos sistemas de ensino. É realizado, de preferência, nas escolas comuns, em um espaço físico denominado Sala de Recursos Multifuncional. Portanto, é parte integrante do projeto político pedagógico da escola.
Na sala de recursos multifuncionais, os alunos são atendidos pelo público-alvo da educação especial, o que está definido na Política Nacional de Educação Integral Escolar Especial e no Decreto nº 6.571 / 2008.
O principal motivo para a realização do AEE na própria escola é que suas necessidades educacionais específicas podem ser resolvidas e discutidas no cotidiano escolar e estão mais intimamente ligadas a todos que atuam na rede geral e / ou especial. Alunos de um ambiente de aprendizagem compartilhado, após a implementação do PREPA nessa situação, os pais podem proporcionar às crianças um desenvolvimento inclusivo e uma experiência de aprendizagem sem a necessidade de serviços extracurriculares.
O processo de ensino e aprendizagem de crianças pré-escolares com ou sem deficiência se dá no processo de respeito, diálogo e troca de experiências, pois se os educadores puderem proporcionar aos seus alunos um ambiente de aprendizagem saudável, estimulante e solidário, não haverá ambiente escolar; desvantagens ou diferenças, mas haverá práticas de ensino diferenciadas. Portanto, é muito importante treinar o professor para a aprendizagem ao longo da vida, para que ele tenha o suporte necessário para mudar práticas retrógradas e reconstruir o processo de aprendizagem. E aprender. “A socialização infantil não só ativa e realiza suas funções psicológicas, mas também é fonte de determinação histórica do desenvolvimento comportamental (...)” (VYGOTSKY, 1989, p.109).

Conforme Arroyo (1998),

[...] nada justifica, nos processos educativos, reter, separar crianças, adolescentes ou jovens de seus pares de ciclo de formação, entre outras razões, porque eles aprendem não apenas na interação com os professores-adultos, mas nas interações entre si. Os

aprendizes se ajudam uns aos outros a aprender, trocando saberes, vivências, significados, culturas. (ARROYO, 1998, p. 41)

Na interação e socialização surge a percepção da individualidade. Onde o professor irá criar situações de aprendizagem adequadas às necessidades de cada criança. O professor deve considerar as habilidades, preferências, perfil emocional e cognitivo, necessidades de apoios nas diversas áreas do desenvolvimento. É necessário perceber e preparar instrumentos para lidar com a diversidade e promover o nível máximo de autonomia e independência de cada criança. Assim, vemos o quanto é importante que se estabeleça vínculos adequados desde os primeiros contatos com o aluno deficiente, o trabalho do professor irá favorecer os caminhos para a autonomia e independência do aluno, olhar o aluno além de suas limitações, favorecer um ambiente inclusivo, dando condições que sejam estabelecidas trocas entre todos, pois todos estarão envolvidos no processo de ensino/aprendizagem, por meio dos contatos, da comunicação, do afeto, da experimentação e de instrumentos pedagógicos adequados a cada aluno. (SANTOS, 2000).

Fazendo o ambiente ser um local de construção do conhecimento para todos, conforme estabelecem as leis. Está previsto na Constituição de 1988 o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, para o que antes era definido como Educação Especial e todas as suas formas de intervenção.

Em seu Artigo 208, a Constituição determina que esse atendimento ocorra, preferencialmente, na rede regular de ensino. Segundo Batista, (2006): É importante esclarecer que esse atendimento refere-se ao que é necessariamente diferente da educação em escolas comuns e que é necessário para melhor atender às especificidades dos alunos com deficiência, complementando a educação escolar e devendo estar disponível em todos os níveis de ensino.

O "preferencialmente" na rede regular de ensino significa que esse atendimento deve acontecer prioritariamente nas unidades escolares, sejam elas comuns ou especiais devidamente autorizadas e regidas pela nossa lei educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Especial ocupa-se do atendimento e da educação de pessoas com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento em instituições especializadas. É organizada para atender específica e exclusivamente alunos com determinadas necessidades especiais. Onde profissionais especializados como educador físico, professor, psicólogo, fisioterapeuta, fonoaudiólogo e terapeuta ocupacional trabalham e atuam para garantir tal atendimento.

A escola das diferenças aproxima a escola comum da Educação Especial, porque, na concepção inclusiva, os alunos estão juntos, em uma mesma sala de aula. A articulação entre Educação Especial e escola comum, na perspectiva da inclusão, ocorre em todos os níveis e etapas do ensino básico e do superior. Sem substituir nenhum desses níveis, a integração entre ambas não deverá descaracterizar o que é próprio de cada uma delas, estabelecendo um espaço de intersecção de competências resguardado pelos limites de atuação que as especifica.

A educação inclusiva é um processo em pleno desenvolvimento, sujeitando de reflexões e especialmente ações concretas para alcançar a práticas eficientes. Entretanto, é inegável o avanço da educação inclusiva historicamente, conforme reparado pelo presente estudo, a promoção do acesso educacional a todos os indivíduos, a Declaração de Salamanca e a LDB que abriram portas para as pessoas com NEE em prol da inclusão de uma sociedade mais justa. Contudo, é questionável o alcance de tais iniciativas e legislação vigente quando se pretende analisar a qualidade da educação ofertada.

No desenvolvimento deste trabalho, buscou-se refletir sobre uma perspectiva histórico cultural do desenvolvimento humano com base, notadamente, nos estudos defectológicos de L.S. Vygotsky. Enfatizando o processo de inclusão de alunos com Deficiência Intelectual (DI), no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e da sala de aula regular, buscando compreender a necessidade de um possível diálogo entre as práticas desenvolvidas pelos docentes que atuam nestes espaços.

Supomos que entender como o AEE se efetivava dentro da escola seria importante no processo de entendimento de como políticas educacionais se materializavam no dia-a-dia de uma escola regular da rede pública de ensino.

No que se refere à Escola Incluir ficaram evidentes os seguintes aspectos no tocante à prática do AEE e da sala regular no processo de inclusão de alguns alunos com DI: O currículo ainda é pautado em um processo de ensino homogêneo, no qual as crianças devem se aproximar ao máximo dos níveis de sucesso escolar.

A escassez de materiais pedagógicos dificulta e em alguns momentos inviabiliza práticas diferenciadas, propostas pelos docentes. A estrutura física da escola interfere nas práticas pedagógicas por não possibilitar uma arquitetura que estimule a autonomia do aluno.

A incipiente comunicação entre os docentes dificulta a troca de experiências, o que consideramos ser digno de destaque dentro em escolas inclusivas, por ser a partir do outro que eu construo minha própria identidade, com seu auxílio e experiência. Isto cabe não apenas ao desenvolvimento dos alunos, mas a um aperfeiçoamento das práticas docentes.

Entretanto, percebe-se um esforço, por parte dos docentes tanto do AEE, como da sala regular, de uma prática pedagógica inclusiva, embora, ainda, pareça um processo difícil de concretização.

A perspectiva da política educacional é possibilitar as crianças com DI matriculadas no ensino regular a possibilidades de se frequentar o AEE, com objetivo de desenvolver o que não é trabalhado na sala regular. Se a matricula no ensino regular é critério para que o aluno possa ter sua matricula no AEE, o contrário não acontece, sendo assim, este não é um serviço obrigatório, mas uma opção da família.

Com isto afirma-se que alternativas como o AEE parecem inseridas em um conjunto de medidas que a escola toma a partir das condições possíveis, nem sempre as mais adequadas. A sala de AEE, embora auxilie o desenvolvimento das crianças com DI, colaboram para que a escola afirme a necessidade de separação entre os normais e os diferentes.

Em suma, os objetivos aqui estipulados foram alcançados de forma satisfatória, colaborando para processo de inclusão e acompanhamento das salas de AEE no processo de ensino aprendizagem escolar das crianças com deficiência.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Ofício de Mestre: imagens e autoimagens. Petrópolis: Vozes, 1998.

BATISTA, Cristina Abranches Mota. Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental. [2. ed.] / Cristina Abranches Mota Batista, Maria Teresa Egler Mantoan. – Brasília: MEC, SEESP, 2006.

BRASIL, Ministério da educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Estratégias e Orientações para a Educação de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais. Brasília: MEC/ SEESP/SEF, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Portal de ajudas técnicas para a educação: equipamento e material pedagógico para a educação, capacitação e recreação para a pessoa com deficiência física - recursos pedagógicos adaptados. Brasília: MEC/SEESP,2006.

BRASIL. Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ arquivos/pdf/ politicaeducespecial.pdf. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial. 2007>. Acesso em: 13 de Março. 2024.

BRASIL, Secretaria de Educação Especial. Inclusão ,,- Revista da Educação Especial. Brasília: MEC/SEF, 2008.

FERREIRA, Windyz B. Educação Inclusiva: Será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos? Revista da Educação Especial - Out/2005, Nº 40.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SEESP - Secretaria de Educação Especial. Educação Inclusiva – 4 volumes, Brasília, 2004.

_____ Atendimento Educacional Especializado - Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado – Aspectos Legais e Orientações Pedagógicas, Brasília,

2007.
MITTLER, Peter. Educação inclusiva: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.
SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. Profissão Professor. Portugal: Porto Editora, 1995.
SANTOS, J. B. A dialética da exclusão/inclusão na história da educação de 'alunos com deficiência'. Revista da FAEEBA- Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 11, nº 17, pp.27-44, jan/jun, 2002.
SANTOS, M.P. Educação Inclusiva e a Declaração de Salamanca: consequências ao sistema educacional brasileiro. In Integração: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Especial. Ano 10- no. 22/2000.

A TECNOLOGIA DE GESTÃO EDUCACIONAL COMO SUBSÍDIO EFICAZ PARA OS GESTORES DE ESCOLAS INTEGRAIS

EDNEIA ALVES SILVA PEREIRA

RESUMO
O tema desse trabalho foi A Tecnologia de Gestão Educacional como subsídio eficaz para os gestores de escolas integrais, tendo como problema de pesquisa os grandes desafios de gerir uma escola em tempo integral, as dificuldades administrativas e pedagógicas enfrentadas pelo gestor escolar nessa jornada em tempo integral no ambiente escolar. Buscamos justificar esse tema quando escutamos falar de gestão e com isso vem surgir inúmeras situações e desafios vivenciados em instituições, sejam elas públicas ou privadas.

Palavras chave: Tecnologia; Educação; Escola Integral; Gestão Escolar.

INTRODUÇÃO

Falar de gestão, de forma geral, é falar sobre como gerir, liderar uma situação, seja ela pequena ou de grande porte. No ambiente escolar não é diferente, principalmente quando se fala em administrar uma escola em tempo integral, onde se passa a maior parte do tempo em um ambiente fechado, lidando com pessoas de diversos aspectos e características ímpar que muitas vezes não compreendem o outro e a função exercida por ele, mas que apenas se interessa pela sua, de maneira egoísta e egocêntrica, achando que a responsabilidade da organização, seja ela pedagógica ou administrativa, é exclusivamente do gestor escolar.

Contudo, faz-se necessário despertar essa consciência, não apenas em quem assume as funções de gestão e coordenação, mas de toda equipe, que gerir o ambiente deve ser tarefa de um todo. Cada um, com suas especificidades precisa colaborar e apoiar a gestão para que se haja um trabalho alinhado e que esse apresente bons resultados.

Gerir uma escola em tempo integral não se torna diferente das outras, mas requer de sua equipe um pouco mais de responsabilidade, compromisso e dedicação, como dito anteriormente, esse papel não é único e exclusivo do gestor, mas ele encabeçará todo o processo, orientando e estimulando seus coordenadores para alinhar-se junto com os docentes, discente e comunidade escolar e assim conseguir-se uma educação de qualidade, formando os jovens e estimulando-os na busca da concretização de seus projetos de vida. Daí a importância de se discutir sobre esse tema tão inquietante e difícil para muitos.

Com os instrumentos apresentados pela Tecnologia de Gestão Educacional, fica bem mais prático exercer tal função, transformando estratégias em ação. Nela, conseguimos entender que a gestão e a liderança deve estar presentes em todos os ambientes da escola, que os alunos em suas práticas protagonistas também devem assumir esse papel diante de seus colegas e assim, ajudar toda a equipe na construção dos valores e competências para uma sociedade melhor.

Nesse trabalho, temos como objetivo geral desenvolver no Gestor escolar o espírito de equipe e liderança, entendendo a Tecnologia de Gestão Educacional como um instrumento eficaz que o norteará numa melhor prática pedagógica e administrativa, ainda objetivamos especificamente apresentar ao gestor escolar os instrumentos inseridos na Tecnologia de Gestão educacional para que, com eles, torne-se mais prático e didático a função do gestor dentro da escola em tempo integral, assim como despertar na equipe docente e discente a prática da TGE, como forma de conscientizá-los todos fazem parte de uma gestão democrática e de uma liderança servidora.

Utilizaremos uma pesquisa realizada em caráter bibliográfico com uma abordagem qualitativa na qual será estudado autores que reflitam sobre gestão escolar, liderança e Tecnologia de Gestão Educacional. Com ela, será identificado alguns desafios que um gestor encontra em sua função e ao mesmo tempo será apresentado instrumentos como subsídios para a eficácia desta liderança. A maior parte da pesquisa teve como base o caderno de estudo sobre a Tecnologia de Gestão Educacional, caderno esse utilizado e estudado pelos gestores e sua equipe das escolas cidadãs integrais do estado da Paraíba.

GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA NA ESCOLA

A gestão democrática consiste em um princípio preconizado na LDB nº. 9.394/96 e na Constituição Federal de 1988. Assim, é correto afirmar que para a escola alcançar os objetivos propostos pela Lei, faz-se necessário a presença de vários profissionais para garantir uma educação digna e de qualidade, uma vez que a educação é um processo social e cooperativo que requer a participação de todos os profissionais existentes na escola, assim como a participação das famílias e comunidade escolar.

Para Lück (2009)

a gestão democrática proporciona a participação de todos os segmentos da unidade de ensino, o planejamento e a execução do plano de desenvolvimento da escola, deforma articulada, objetivando realizar uma proposta educacional de acordo com as necessidades sociais existentes na qual a instituição escolar encontra-se inserida.

Para Libânio (2008)

a participação é o meio fundamental que garante a gestão democrática na escola, uma vez que possibilita o envolvimento de profissionais e a clientela no processo de tomada de decisões, bem como o adequado funcionamento da organização escolar, proporcionando um melhor conhecimento dos objetivos e metas, da estrutura organizacional e de sua dinâmica, das relações da escola com a comunidade, favorecendo, assim, uma proximidade mútua entre o corpo docente, discentes, pais e comunidade.

Para ele, o conceito de participação se fundamenta no de autonomia, que significa a capacidade das pessoas e dos grupos de livre determinação de si próprios, isto é, de conduzirem sua própria vida. Como a autonomia opõe-se às formas autoritárias de tomada de decisão sua realização concreta nas instituições é a participação (LIBÂNEO, 2008, p. 102), sendo assim, o autor mostra um modelo baseado na gestão democrático-participativa tendo na sua autonomia à livre escolha dos objetivos e processos de trabalho, além da construção unificada do campo de trabalho.

Lück (2009), destaca que a participação consiste numa expressão de responsabilidade social intrínseca à expressão da democracia. Para ela, a gestão democrática é um processo que cria condições e estabelece as orientações indispensáveis para que os membros de uma coletividade assumam os compromissos necessários para a sua efetivação. Dessa forma, Lück destaca que:

A participação constitui uma forma significativa de, ao promover maior aproximação entre os membros da escola, reduzir desigualdades entre eles. Portanto, a participação está centrada na busca de formas mais democráticas de promover a gestão de uma unidade social. As oportunidades de participação se justificam e se explicam, em decorrência, como uma íntima interação entre direitos e deveres, marcados pela responsabilidade social e valores compartilhados e o esforço conjunto para a realização de objetivos educacionais (LÜCK, 2009, p. 71).

Neste sentido, o exercício de uma gestão democrática e participativa susceptível ao diálogo e à interação entre os profissionais apresenta benefícios nos processos e resultados educacionais.

De acordo com Lück (2009):

o gestor educacional, baseando-se numa gestão democrática e participativa, demonstra interesse pela atuação dos educadores, funcionários e alunos, orientando e incentivando esse trabalho em equipe, bem como o compartilhamento de experiências na busca pelas conquistas de resultados promissores e coletivos, além de instigá-los para as realizações de projetos escolares no intuito de tornar uma qualidade de ensino digna para a sociedade.

Como citado pela autora acima, o gestor escolar precisa assumir essa identidade de liderança, para que através dela, instigue sua equipe a uma realização de práticas pedagógicas exitosas levando assim a comunidade escolar a vivências sócio educativas de qualidade.

GESTÃO ESCOLAR–LIDERANÇA NA ESCOLA

Heloísa Luck, em seu livro Liderança em Gestão Escolar, ressalta que: "gestão educacional, em caráter amplo e abrangente do sistema de ensino, e a gestão escolar, referente à escola, constitui-se uma área estrutural de ação na determinação da dinâmica e da qualidade de ensino", para ela, é através da gestão que se estabelece unidade, direcionamento, ímpeto, consistência e coerência à ação educacional, a partir do paradigma, ideário e estratégias adotadas.
De acordo com seu pensamento, o trabalho dos gestores escolares se assenta sobre sua capacidade de liderança, isto é, de influenciar a atuação de pessoas para o trabalho, a aprendizagem e construção de conhecimento, e que tem em vista que a gestão se constitui em processo de mobilização e organização de talentos humanos para atuar de forma compartilhada na promoção dos objetivos educacionais.
Dessa forma, faz-se necessário que essa liderança passe por um processo no qual haja uma Influência realizada no âmbito da gestão de pessoas e de processos sociais, no sentido de mobilização de seu talento e esforço, que seja orientada por uma visão clara e abrangente da organização em que se situa e de objetivos que deva realizar, para uma melhoria contínua da própria organização, de seus processos e das pessoas envolvidas.
Para que essa liderança seja efetiva, é importante que as pessoas sejam influenciadas por suas motivações, através de propósitos claros de orientação e processos sociais, dinâmicos, sociais e participativos, além de modelagens de valores educacionais elevados e orientações para o desenvolvimento e aprendizagem contínuo.

LIDERANÇA TRANSFORMACIONAL

Essa liderança nos lembra um método de transformação. Nela, a gestão deve orientar sua equipe por meio de valores, integridade, confiança, compartilhado por todos. Aqui é importante lembrar que transformação é diferente de inovação. Esta refere-se a mudança de ser e de fazer. Baseia-se nas forças internas de organização, mudanças internas.

LIDERANÇA TRANSACIONAL

Este tipo de liderança está focado na interação entre as pessoas e modos de relacionamentos mantidos entre elas promovendo sempre a unidade e melhorando as condições de realizações.

LIDERANÇA COMPARTILHADA
O próprio nome já nos faz entender que essa refere-se a uma liderança conjunta, democrática, na qual as decisões são tomadas pelos participantes de um determinado grupo, equipe. As pessoas têm liberdade criativa, sentem-se à vontade para agir e sugerir mediantes as situações surgidas no dia a dia escolar.

COLIDERANÇA
Exercida pela equipe de profissionais da gestão escolar. Esta equipe exerce formalmente essa responsabilidade pela liderança geral da escola, ofertando demandas de articulação, desenvolvimento e habilidades dos demais profissionais dela.

LIDERANÇA EDUCATIVA
Esta liderança está caracterizada através da modelagem, através de exemplos, monitoramento, no qual acontece o acompanhamento, observação e presença orientadora e por fim, o diálogo no qual há oportunidade de expressão; construção conjunta; troca de experiências e ideias.

LIDERANÇA INTEGRADORA OU LIDERANÇA HOLÍSTICA
Neste tipo de liderança, não se considera apenas a opinião de um, mas o conjunto de todos, de forma integrativa. O trabalho educacional é realizado numa realização de dinâmica inter-relacionadas. O gestor escolar que atua por meio dessa liderança observa o conjunto situando a equipe, os casos específicos e situações isoladas e por fim garantem a maior efetividade da equipe.

GESTOR UM LÍDER ESCOLAR
Liderar uma instituição escolar consiste na capacidade de influenciar pessoas individualmente ou em grupo, de modo que estes tenham ações voltadas para a realização de uma tarefa, a efetivação de um resultado, de modo voluntário e motivado. Essa influência dá-se a partir da mobilização dos membros da

comunidade escolar em torno das responsabilidades educacionais, para, mediante seu esforço e capacidade de realização, garantirem a efetividade do trabalho educacional.
Para Luck (2018), a gestão escolar consiste no processo de mobilização e orientação do talento e esforço coletivo, presentes na escola. Para ela, é necessário que haja uma organização de recursos e processos para que a escola desempenhe de forma efetiva seu papel social e que a Gestão escolar pressuponha o trabalho com outras dimensões, como a gestão administrativa, na qual haja o comandando da instituição conforme seus valores, princípios e objetivos; a gestão de currículo –gerindo a aplicabilidade da proposta curricular para o alcance dos objetivos e a gestão de resultados –gerenciando processos de ensino-aprendizado buscando os resultados focados.

TECNOLOGIA DE GESTÃO EDUCACIONAL – TGE

A Tecnologia de Gestão Educacional propõe uma série de inovações em conteúdo, método e gestão visando assegurar as concepções pedagógicas transformadas em ações e resultados entregues a sociedade. Nela, evidencia-se uma relação direta entre o Modelo Pedagógico e Modelo de Gestão., uma vez que a TGE se coloca como base oferecendo instrumentos para transformar os desejos pedagógicos em ação efetiva.
A TGE constitui-se de instrumentos eficazes e operacionais os quais geram um ciclo contínuo de planejamento no qual envolve toda equipe escolar e sua comunidade. Nela, encontra-se princípios, conceitos e instrumentos que auxiliam na formação plena do educando. Neste modelo de gestão, o estudante é a centralidade da escola. Para isso, a escola precisa gerar resultados, despertar a satisfação da comunidade escolar através do desempenho do corpo docente e toda a equipe, mas para isso, todos os envolvidos, gestor público, comunidade, escola, parceiros devem atuar na escola promovendo um ensino de qualidade. Dessa forma, os estudantes, bem formados, impactarão a sociedade em que vivem em todas as dimensões, a escola estabelecerá uma relação de proximidade entre ela, alunos e pais.

PRINCÍPIOS DA TGE

Ciclo Virtuoso

O Ciclo Virtuoso aponta as relações entre a gestão escolar, alunos, professores, comunidade escolar, parceiros e como acontecem a comunicação e a devolutiva entre ambos, baseando-se numa relação de confiança, com intuito de promover uma educação de qualidade. Mas, para que isso aconteça, faz-se necessário que a equipe esteja aberta a mudança de seus conceitos prévios.

Comunicação

Grande parte dos desafios e discussões apresentados no ambiente escolar, surge pela falta de comunicação de forma objetiva e clara. Faz-se necessário que os comunicados envolvam os responsáveis no dia a dia escolar e os façam sentir como uma parte da organização.

Para Freire (2011), a escola necessita repensar imediatamente sua relação com o processo de comunicação, ela precisa considerá-la como parte fundamental para a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem, uma vez que a sociedade atual está pautada na informação e no conhecimento e que é preciso aprender a aprender cotidianamente. Ele fala que a comunicação deve estar caracterizada pela velocidade na geração e distribuição de informações precisando estar conectada neste processo, bem como com os meios de comunicação de massa, para que se obtenha um processo educativo de qualidade, no qual o aluno seja parte integrante de uma sociedade igualitária e democrática.
Contudo, nesse processo de comunicação, o Gestor precisa tê-la como centro de seu trabalho para que haja um melhor entendimento pela sua equipe.

Educação pelo Trabalho

Nesse princípio, o processo educativo está alicerçado pela influência e seu reflexo através da pedagogia da presença. Para o educador Antônio Carlos Gomes da Costa, a formação do indivíduo não se efetiva no trabalho nem tão pouco para ele, mas para a vida. Para isso, faz-se necessário que a Pedagogia da Presença seja alicerçada entre os envolvidos, sabendo-se que ela se baseia numa relação entre ambos, sendo traduzida na habilidade

do educador de se fazer presente na vida dos alunos satisfazendo-os de maneira direta no processo de sua formação humana.
Na Tecnologia de Gestão Educacional, o aluno aprende para o trabalho, pelo trabalho, ao mesmo tempo que ele trabalha para aprender, gerando uma ação autoeducativa.

Conceitos
Descentralizar e Delegar
A descentralização consiste no processo de distribuição das responsabilidades e decisões. Esse processo só será possível se a Gestão estiver alicerçada e convicta da participação e autonomia que a sustente. Conforme Gadotti (2001), não basta uma lei de gestão democrática de ensino público, que permita a autonomia pedagógica, administrativa e financeira às escolas, se todos os envolvidos no processo escolar desconhecerem o significado político da autonomia. Contudo, a descentralização ocorrerá se houver, no ambiente escolar, uma gestão democrática, mas para isso, é preciso que se tenha uma educação libertadora que eduque para a cidadania, pois escolas e cidadãos sem autonomia não exercerão essa gestão democrática.
Dessa forma, Gadotti (2000, p. 38) ressalta que:

A escola deve formar para a cidadania e, para isso, ela deve dar exemplo. A gestão democrática da escola é um passo importante no aprendizado da democracia. A escola não tem um fim em si mesma. Ela está a serviço da comunidade. Nisso, a gestão democrática da escola está prestando um serviço também à comunidade que a mantém.
A gestão democrática pode melhorar o que é específico da escola, isto é, o seu ensino. A participação na gestão da escola proporcionará um melhor conhecimento do funcionamento da escola e de todos os seus atores.

Ciclo de melhoria contínua –PDCA
O Ciclo de Melhoria Contínua consiste num instrumento que visa apoiar um processo de melhoria contínua que envolve planejamento, execução, avaliação e ajuste. Com esse instrumento, é possível detectar alguns pontos necessários para serem ajustados em cada ação no âmbito escolar, seja ela uma aula ou até mesmo um projeto desenvolvido dentro do período letivo. Através deste Ciclo de melhoria contínua, é possível identificar e analisar resultados eficazes que contribuem para o desenvolvimento de cada colaborador. Com esse processo, torna-se mais fácil desenvolver uma melhor compreensão do processo em que todos estão envolvidos.

Liderança Servidora
No processo de liderança servidora apresentado pela Tecnologia de Gestão Educacional, o gestor tem a competência de inspirar as pessoas para agirem com segurança e seriedade por uma educação de qualidade. Nela, o gestor tem o papel de alinhar e liderar a escola almejando um futuro de excelência, com foco na formação do jovem e desenvolvimento do seu Projeto de Vida. Ainda na TGE, percebemos que todos os envolvidos devem se colocar como gestores e entenderem que o gestor é aquele que cuida dos processos, planeja, organiza e estabelece ações, organiza os resultados, identifica e aplica correções. Contudo, a Tecnologia de Gestão Educacional ainda aponta que os estudantes também exercem a função de gestores, uma vez que eles realizam atividades em suas práticas diárias de protagonismo.
Para FIORELLI (2004) liderar é “a capacidade de exercer influência sobre as pessoas.” De acordo com ele, há um enorme fator emocional no exercício da liderança e a mesma instala-se pela emoção. Ele refirma que líderes são pessoas de grandes significados para os seus liderados. No entanto, é preciso distinguir liderança de líder, embora os dois conceitos sejam confundidos constantemente.
A liderança é a capacidade de envolver e influenciar pessoas, podendo ser natural ou desenvolvida. O líder é aquele que está no comando, mas que não necessariamente possuirá liderança. Conforme explica SPECTOR (2003), só porque alguém está no comando isso não quer dizer que as pessoas irão ouvi-lo ou fazerem o que esse alguém diz. O líder além de ser capaz de influenciar é provido de habilidades de comunicação, empatia e senso de justiça. Um líder deve servir de exemplo e acima de tudo ser ético.
Nessa perspectiva, é essencial lembrar que o líder influencia as pessoas a partir de uma

autoridade conquistada e por sua referência pessoal e profissional. O líder não é melhor doque os demais, mas sim, alguém que exerce mais responsabilidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho, fizemos uma pesquisa bibliográfica na qual avaliamos a contribuição direta do modelo de Tecnologia de Gestão Educacional para a gestão escolar, em específico, dentro das escolas integrais no estado da PB. No decorrer do trabalho, foi possível observar que, ser um líder/gestor hoje, requer algumas habilidades e disponibilidade para o trabalho em equipe. O gestor que apresenta atitudes individuais, que assume para si toda responsabilidade, tanto administrativas quanto pedagógicas, além de não conseguir um trabalho eficaz, não colocará em prática uma gestão democrática tanto falada no campo educacional.

Contudo, ao observarmos e estudarmos a TGE (Tecnologia de Gestão Educacional), percebemos o quanto ela traz de contribuição nesse campo. Nela encontramos um trabalho sistematizado no qual cada um desenvolve um serviço específico, mas tendo sempre como foco o Projeto de Vida dos alunos. Com todo esse dinamismo, torna-se mais prático e menos pesado o cargo de gestor. Percebemos ainda que, se os instrumentos propostos pela TGE forem utilizados conforme são propostos, desenvolveremos em toda equipe escolar a consciência de que todos fazem parte da gestão, sejam professores, alunos ou pais/responsáveis.

Faz-se necessário trabalharmos essa gestão democrática participativa para que todos entendam a importância que cada um tem dentro do ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.; e RUBIM, L. O papel do gestor escolar na incorporação das TIC na escola: experiências em construção e redes colaborativas de aprendizagem. São Paulo: PUC-SP, 2004.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, IN Diário Oficial da união, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 1996.

LÜCK, Heloisa. Dimensões da gestão escolar e suas competências. Curitiba: Editora Positivo,2009.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: MF Livros, 2008.

MACHADO, Maria Aglaê de M. Políticas e práticas integradas de formação de gestores educacionais In: CONSELHO DOS SECRETÁRIOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO. Gestão educacional: tendências e perspectivas. São Paulo: Cenpec, 1999. (Série Seminários Consed).

MORAN, José M. et al. Novas tecnologias e mediação pedagógica. São Paulo: Papirus, 2000.

PRETTO, N, L. Uma escola sem/com Futuro. Rio de Janeiro: Papirus, 1996.

VIEIRA, Alexandre (org.). Gestão educacional e tecnologia. São Paulo, Avercamp, 2003. Páginas 151-164.

EDUCAR BEBÊS NO PRIMEIRO ANO DE VIDA

ELAINE LIMA DA SILVA

RESUMO
Este artigo se propõe a tratar da Educação de bebês no primeiro ano de vida, tendo como premissa a inserção de bebês de zero a um ano em instituições educacionais, em geral, denominadas como creches ou centros de educação infantil. Tendo como objetivo compreender os caminhos para o trabalho pedagógico com bebês no primeiro ano de vida e a importância da relação entre o bebê e o adulto cuidador, no sentido de oportunizar aos bebês aprendizados e experiências, capazes de dar-lhes um lugar no mundo, desenvolvendo uma existência, a possibilidade de simbolizar e criar sentidos, num processo para tornar-se humano. A metodologia de estudo orienta-se a partir de pesquisa bibliográfica, em que se identificaram contribuições da Pedagogia, Psicologia, Filosofia e História. Apresenta-se o espaço para bebês em Instituições de Educação, a Função Materna na educação de bebês, a autonomia e primeira infância e propostas pedagógicas para bebês. Os resultados deste trabalho indicam conceitos teóricos sobre a atenção necessária e fundamental à existência do recém-nascido, no sentido de não se limitar aos cuidados físicos, estendendo-se ao simbólico e psíquico, em que se pressupõe o vínculo entre o bebê e os educadores, já que os pequenos necessitam desta referência afetiva para desenvolver a capacidade de contato consigo mesmo e com o mundo exterior. Sendo assim, no âmbito do trabalho realizado por educadores nas instituições de ensino, faz-se necessário considerar as necessidades de aprendizagens da referida faixa etária, considerando como elementos principais: o espaço físico, as interações, os materiais e os tempos ou rotinas. Conclui-se que a educação para bebês no primeiro ano de vida é um tema muito sensível às famílias, como também para educadores e instituições de ensino, envolvendo questões que vão desde a organização dos espaços físicos para receber os bebês, a formação dos profissionais de educação, a quantidade de bebês por profissional à processos emocionais nas famílias. Logo, as concepções de infância e de educação devem estar comprometidas com a primeira infância, preocupadas que bebês e crianças habitem o fazer pedagógico, isto é, estejam na centralidade das ações nas unidades de ensino.

Palavras-chave: Educar, Primeira Infância, Autonomia, Vínculo Afetivo, Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como proposta tratar da Educação de bebês no primeiro ano de vida, tendo como premissa a inserção de bebês de zero a um ano em instituições educacionais, em geral, denominadas como creches ou centros de educação infantil.

Para tanto serão abordados temas como o espaço para o bebê em Instituições de Educação para entendermos o percurso histórico-filosófico e as condições sociais que deram origem à educação de bebês e crianças pequenas; a Função Materna na educação de bebês, que para a psicanálise, está na relação do bebê com a mãe, mas também se estende ao adulto que se ocupa do bebê; autonomia e primeira infância, destacando o papel do educador em estabelecer uma relação de confiança e colaboração com o bebê; e por fim, propostas pedagógicas para bebês, considerando as especificidades da faixa etária e a promoção do desenvolvimento.

Os assuntos abordados são caros à prática docente no cotidiano de instituições educativas com foco em bebês e crianças pequenas, resultados de buscas e leituras em bibliografia especializada e pretendem contribuir com as discussões acerca da prática pedagógica na Educação Infantil, bem como, como material informativo a famílias, estudantes e demais interessados em como é encaminhado nas instituições de ensino a prática pedagógica com bebês no primeiro ano de vida.

DESENVOLVIMENTO

O ESPAÇO PARA O BEBÊ EM INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO

O espaço destinado à educação de bebês inicia-se no Brasil através de instituições privadas, com a fundação de creches de caráter

essencialmente assistencial e filantrópico, uma demanda da sociedade industrial em ascensão. No início do século XX, a intensificação dos processos industriais e a crescente necessidade de mão de obra, incluindo mulheres, juntamente à falta de condições sanitárias adequadas e ao surgimento de epidemias sustentaram a criação de instituições que configurassem como um paliativo sanitário e médico para o cuidado com as crianças filhas de famílias trabalhadoras.

Inicialmente o poder público combatia as iniciativas de criação das chamadas creches, pois considerava que estes centros de cuidados tinham caráter beneficente, destinados aos menos afortunados, sendo assim, deveriam ser mantidos pelas famílias mais abastadas. Portanto, as primeiras instituições de cuidados com a infância tiveram o caráter privado, em 1875 no Rio de Janeiro e em 1877 em São Paulo. As primeiras instituições públicas surgem, quase vinte anos depois, em São Paulo no ano de 1896. Neste contexto,

A creche sempre se caracterizou como uma instituição emergencial, improvisada e um mal necessário. Essa concepção era traduzida por um atendimento extremamente empobrecido, de má qualidade, parcos recursos e quadros profissionais sem formação específica, composto, muitas vezes, por voluntários, além, evidentemente, de ausência de legislação específica e de normas básicas de atendimento. (ORTIZ e CARVALHO, 2012, p. 20).

Na segunda metade do século XX, a Lei de Diretrizes e Bases de 1961 (Lei 4024/61), incluiu as escolas denominadas maternais no sistema de ensino, sem assegurar o acesso, situação intensificada no regime militar, que destinou o atendimento nas creches à iniciativa da assistência social. Outros fatores ampliaram o debate e a necessidade do acesso a creches: o crescimento da entrada de mulheres no mercado de trabalho, a falta de condições de lazer nas cidades, discursos de ações compensatórias para a primeira infância das camadas populares e a redemocratização do país na metade dos anos 70.

No campo filosófico, as ideias da Escola Nova, introduzidas por Rui Barbosa desde 1882, circulavam entre expoentes intelectuais brasileiros, inspirados nos jardins de infância, criados por Fröebel (teórico francês), lugar onde crianças eram consideradas sementes que precisavam de condições favoráveis para florescer. Contudo, o discurso configurou-se em prática apenas nas instituições voltadas ao atendimento das crianças abastadas.

A década de 1980 é marcada pela pressão popular, da comunidade acadêmica e de profissionais que atuavam no segmento da Educação Infantil, contribuindo para mudanças significativas nas políticas públicas, culminando em alterações na legislação para o atendimento da infância, em que se destacam a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei 9396/96), reconhecendo, além das pré-escolas, as creches como instituições educativas, sendo dever do Estado o atendimento de crianças de 0 a 6 anos. Outro documento importante no sentido da proteção às crianças, é o Estatuto da Criança e do Adolescente, o ECA, (Lei 8069/90), reconhecendo os direitos da referida faixa etária.

Estes documentos foram marcos legais para a garantia de direitos e no atendimento às crianças em creches e pré-escolas, primeiro passo no caminho da modificação do cenário assistencialista e compensatório da educação infantil para um modelo em que o acesso à instituição de ensino configura-se como direito e com práticas educativas preocupadas com o desenvolvimento e aprendizagens dos pequenos.

Atualmente a Educação Infantil é destinada a receber crianças de zero a cinco anos, compreendida como parte da Educação Básica, que pode ser oferecida em período parcial ou integral, responsabilidade de professores habilitados.

As instituições de Educação Infantil têm como orientação as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) e a Base Nacional Curricular Comum (2018), documentos que reafirmam o reconhecimento da Educação como um direito para crianças na faixa etária em destaque e a concepção de educar e cuidar como elementos indissociáveis no processo educativo.

A FUNÇÃO MATERNA NA EDUCAÇÃO DE BEBÊS

A primeira infância é conhecida como fase fundamental ao desenvolvimento humano,

momento em que as maiores potencialidades cognitivas, psíquicas e sociais podem ser desenvolvidas. Neste sentido, o processo educativo acontece na relação com o outro, uma vez que, o adulto é o responsável num primeiro momento em inserir o bebê em uma cultura, oferecendo-lhe aprendizados e experiências, capazes de dar ao pequeno um lugar no mundo, desenvolvendo uma existência, a possibilidade de simbolizar e criar sentidos, num processo para tornar-se humano.

A satisfação das necessidades orgânicas do bebê marca a possibilidade de progredir no contato com o outro, quando o pequeno se sente confortável e atendido, fica à vontade para conhecer o mundo externo. Na psicologia, este movimento foi caracterizado como o outro primordial do bebê, isto é, a atenção necessária e fundamental à existência do recém-nascido não se limita aos cuidados físicos, estende-se ao simbólico e psíquico,

O corpo não se desenvolve sozinho sob a ação do tempo. Precisa ser nutrido, mantido em conforto, protegido. Para que haja nutrição é preciso um organismo que a processe, mas nada disso acontece sem a interação humana do bebê com um adulto, que além de oferecer o alimento necessário e adequado, de controlar as ações fisiológicas, fala e olha para essa criança dando sentido a cada um desses aspectos. (ORTIZ e CARVALHO, 2012, p. 20).

O trabalho pedagógico realizado nas Instituições de Educação para a primeira infância pressupõe o vínculo entre o bebê e os educadores, já que os pequenos necessitam desta referência afetiva para desenvolver a capacidade de contato consigo mesmo e com o mundo exterior, começando na satisfação das necessidades biológicas elementares e se estendendo no futuro próximo às habilidades socioemocionais, isto é, nutrido de suas necessidades, o pequeno, pode explorar as possibilidades que se apresentam a sua volta. Este trabalho em conjunto com o adulto referência, é denominado Função Materna, que para a psicanálise, está na relação do bebê com a mãe, mas também se estende ao adulto que se ocupa do bebê. Nas creches ou centros de educação infantil, os pequenos precisam deste contato, que atenda às suas necessidades e que dê significado às suas ações, um olhar que vai além de catalogar e classificar o desenvolvimento dos bebês, e sim, prescinde de disponibilidade para ouvir e se colocar em função das necessidades do recém-nascido.

O trabalho docente busca desenvolver a comunicação emocional, desta feita, bebês são tratados como sujeito nas relações, há uma parceria entre educando e educador, que vivem juntos os tempos, espaços e materialidades disponíveis. “O educador se vincula ao bebê com o olhar de quem supõe, prevê, transfere significados à comunicação da criança.” (ORTIZ e CARVALHO, 2012, p. 39).

Cabe considerar que quando se aborda a Função Materna não se pretende que o educador ou a instituição de ensino substituam a estrutura familiar, mas sim, que atuem em caráter suplementar, apesar de similar em alguns momentos, família e escola exercem papeis diferentes e complementares.

A atuação profissional na educação infantil compreende a integralidade do sujeito, sem a divisão corpo mente, considerando a cognição, a afetividade, aspectos socioculturais e biológicos, além de ampliar as relações entre educando e educador. O que a psicogenética dialética do desenvolvimento de Wallon destaca como uma afetividade orgânica que vai sendo transformada pelo meio social. Sobre o recém-nascido, destaca o processo indissociável entre o desenvolvimento psíquico e biológico, isto é, a afetividade apresentada como expressão de bem-estar ou mal-estar e ao longo do seu desenvolvimento ganha forma funcional, cognitiva “assim, podemos compreender a afetividade, de forma abrangente, como um conjunto funcional que emerge do orgânico e adquire um status social na relação com o outro e que é uma dimensão fundante na formação da pessoa completa” (FERREIRA e ACIOLY-RÉGNIER, 2010, p. 27).

AUTONOMIA E PRIMEIRA INFÂNCIA

Judit Falk (2011) em seus estudos sobre a educação nos três primeiros anos de vida, apresenta a autonomia na primeira infância, com base na experiência em Lóczy, uma instituição nascida em Budapeste, Hungria, na década de 40, destinada a acolher crianças órfãs, idealizada pela médica e pesquisadora da infância Emmi Pikler. A premissa da metodologia apli-

cada para o trabalho no instituto baseou-se na relação afetiva e na liberdade de movimento como promotores de bem-estar físico e psíquico em bebês e crianças pequenas.
Nesse contexto, o papel dos educadores que atuam com bebês e crianças é o ponto de partida do que ficou conhecida como a Abordagem Pikler, uma vez que, como já destacado anteriormente, o adulto é o responsável em inserir o bebê no mundo, por isso, o educador deve estar presente na ação com o bebê, estabelecendo um diálogo com o pequeno, incentivando a reciprocidade e a colaboração da criança nos cuidados diários, assim atribuindo significado aos gestos do bebê por meio da linguagem e consequentemente fundamentando a constituição psíquica do pequeno, que conforme vai crescendo, percebe sua participação, e logo, passa a participar voluntariamente.
A importância do papel do educador, em sua função de apresentar o mundo ao recém-nascido, não deve ser confundida com a ideia comum de incapacidade e dependência amplamente difundidas a um neonato, conceito que termina por desvalorizar as descobertas autônomas dos pequenos, em favor, de valorizar as ações que ele realiza, de maneira a classificar e comparar, como por exemplo, se reconhece a educadora, se já senta, se engatinha, entre outros aspectos.
Mas sim, considerar que bebês e crianças têm suas próprias descobertas, reconhecer que eles têm seu próprio olhar para o mundo, ativo por si mesmo e competente desde o nascimento. Assim, desloca-se o foco de visão da atividade para a descoberta livre, o que é urgente na atuação profissional com a primeira infância, pois
Muitas vezes involuntariamente e muitas vezes com argumento, o adulto impede que a criança atue fora dos momentos concretos que ele – adulto – tenha previsto. Sendo assim, a criança passa uma parte do seu tempo esperando: esperando que alguém venha até ela, esperando que chegue o momento da atividade, esperando crescer para variar a atividade, esperando passivamente. (TARDOS e SZANTO-FEDER, 2011, p. 41).
A experiência em Lóczy permite concluir ainda que o trabalho do educador com bebês e crianças está além de medir as capacidades dos pequenos, mas sim, em observar a vida cotidiana e habitual, o que acontece na espontaneidade, uma vez que, a criança vive a brincadeira, não apenas brinca, está implicada seriamente em suas ações, enquanto, o adulto, que atentamente observa, percebe "os sinais de uma evolução, os elementos mais ou menos favorecedores de progresso, os fatores de comportamento futuros cada vez mais complexos" (TARDOS e SZANTO-FEDER, 2011, p. 42). Desta forma, o educador pode garantir aos pequenos a liberdade de movimento para seguir em suas descobertas, além de propostas interessantes para o seu desenvolvimento.
Nesse sentido, é essencial estabelecer com o bebê uma relação de confiança e colaboração para que se desenvolva a autonomia na primeira infância, para tanto, o contato com o bebê deve ser cuidadoso e respeitoso, com o educador presente na ação, antecipando verbalmente suas ações, de maneira a permitir que as ações repetidas fomentem no pequeno a ideia de previsibilidade e segurança, o que consequentemente vai culminar na sua participação.
A relação afetiva gera o diálogo tônico, que é a raiz da linguagem, permitindo que o bebê capte a intencionalidade por trás das palavras e compreenda, aos poucos, o seu sentido. É difícil saber quando a criança passa a compreender o adulto. Como ainda não se expressa verbalmente, muita gente imagina que ela não entende nada, mas quem tem sensibilidade sabe o quanto compreendem e respondem. É na relação de reciprocidade com os gestos e as falas do adulto que o bebê vai se inserindo na cultura e apropriando-se dela, aprendendo o que é comunicar-se. (SOARES, 2020, p. 23 e 24).
Uma vez estabelecida a relação de confiança, o bebê sente-se seguro, está livre em seus movimentos, "sua atenção e seu interesse se organizam no ritmo exato de sua maturidade, no nível que corresponde ao seu estágio de crescimento" (TARDOS e SZANTOFEDER, 2011, p. 46), isto é, o pequeno pode estar envolvido com suas mãos e pés, observando objetos ou a natureza e, ainda movendo-se onde estiver – dependendo da sua capacidade de atenção, curiosidade ou estado de humor, num processo em que ninguém está lhe ensinando nada, é movido pelo seu interesse e experimenta-

ção. Sendo assim, a criança pequena pode escolher pela repetição ou pela mudança de projeto, encontrando a possibilidade de desenvolver suas habilidades e aperfeiçoando-as, cabendo ao educador oferecer um espaço, objetos e brinquedos habituais, que permitam aos pequenos avançar em sua autonomia e desenvolvimento de aprendizagens, pois

As crianças que têm boa saúde e um bom estado psíquico descobrem, efetivamente, por sua própria conta e em determinada ordem, todas as etapas da motricidade [...] desenvolve-se uma atividade realmente autônoma e contínua que é um fator fundamental na estruturação de uma personalidade competente. (TARDOS e SZANTO-FEDER, 2011, p. 48 e 49).

PROPOSTAS PEDAGÓGICAS PARA BEBÊS

Ao pensar em Propostas Pedagógicas para bebês, tomamos como referencial bebês e crianças inseridos em uma Instituição de Educação Infantil, que em geral, são conhecidas como creches ou centros de educação infantil, consideramos ainda a faixa etária de zero a um ano de vida.

É fundamental nessa etapa de desenvolvimento oferecer condições seguras e propícias às aprendizagens de bebês, para tanto, a organização do trabalho pedagógico deve considerar como elementos principais: o espaço físico, as interações, os materiais e os tempos ou rotinas.

O espaço físico compreende um lugar, um ambiente, mas também, uma estrutura capaz de ensinar por meio de suas cores, mobiliários, iluminação, equipamentos, decoração, revelando as concepções de infância e de educação a que se vincula. Recuperando a ideia de movimento livre e de afetividade já apresentada anteriormente, é fundamental que os espaços destinados ao atendimento de bebês possibilitem tais conceitos.

Os ambientes em geral destinam-se ao uso coletivo, contudo, a identidade pessoal de cada bebê deve ser respeitada e valorizada, o que se dá desde a o manuseio de seus itens de uso pessoal, trazidos na mochila, como nos locais e materiais disponibilizados para higiene e ainda materiais na instituição de ensino com os quais o bebê identificou-se e que lhe remetem segurança, como uma almofada, um livro, um brinquedo, um lugar específico na roda de história, entre outros.

Na referida faixa etária, os pequenos ficam muito tempo no chão, logo, é importante intervir em diferentes texturas, temperaturas e cores. O espaço é um aliado na promoção das capacidades motoras, devem incentivar as descobertas. Nesta etapa os bebês ficam em pé, apoiando-se no mobiliário, portanto, a base, para tais movimentos, deve ser considerada, bem como de estruturas como barras de apoio, rampas, tuneis, circuitos, pneus dentre outros materiais que permitam a exploração do ambiente através do movimento livre e sustentem a conquista da marcha.

A sala de aula em geral personifica a ideia de escola e aprendizagem, no entanto, para a educação de bebês o processo de aprendizagem acontece pelas experiências e explorações dos pequenos, sendo assim, todas as ações são educativas: a brincadeira, a alimentação, a troca de fraldas, o banho entre outras. Por isso, mesmo que a organização da escola presuma uma sala de referência para a convivência com adultos e seus pares, este ambiente não é estanque, pode e deve ser flexível às necessidades dos pequenos, isto é, um lugar onde a princípio se brinca pode ser transformado no local para refeições, ou mesmo para o descanso, já que a mudança de ambiente pode não ser tão simples para os mais pequenos. Portanto, garantir um espaço previamente conhecido para o bebê, fortalece a segurança e o vínculo. Importa, destacar que o espaço para higiene e banho necessita de local separado e específico para segurança sanitária de bebês, educadores e demais funcionários.

Quanto às interações e aos materiais, vale lembrar que

A escola de educação infantil, ao longo dos anos, vem representando diversas funções para a sociedade, especialmente para adultos e crianças que fazem dessa instituição um espaço de cuidado, de socialização, e aprendizagem e educação. Isso resulta do fato de que, nas últimas décadas, os diversos segmentos da sociedade têm voltado sua atenção para as necessidades das crianças em contextos de vida coletiva. (FOCHI, 2015, p. 31).

Assim, a pedagogia para a primeira infância

preocupa-se que bebês e crianças habitem o fazer pedagógico, o que quer dizer, destituí-los do papel de aluno para redefinir o projeto educativo, retomamos aqui os conceitos já apresentados do bebê como sujeito ativo, autônomo e curioso na sua relação com o mundo. Por isso, importa tratar das interações e dos materiais neste viés, pois diferente de crianças maiores, que brincam com jogos simbólicos e de forma mais complexa, bebês no início da vida brincam olhando para seu cuidador, com o próprio corpo, com os movimentos e as cores que vê, têm uma sensorialidade na brincadeira, entregues com todos os sentidos em suas investigações.

O brincar é uma possibilidade de formar vínculos com o adulto cuidador, depois brincar sozinho, mas percebendo o olhar do outro e por fim, brincar com outros bebês. "O bebê se constitui a partir da imersão em um universo simbólico, ou seja, em uma cultura específica que é transmitida nas primeiras relações que estabelece; portanto o bebê também se constitui nas brincadeiras. Constitui-se psiquicamente [...] e socialmente" (ORTIZ, e CARVALHO, 2012, p. 39).

As materialidades estão presentes nos momentos de interação, são potenciais no sentido de ampliar a capacidade exploratória do bebê, criando e transformando o espaço para as investigações iniciadas pelos pequenos. Neste contexto, o educador não faz uma intervenção direta na brincadeira ou nos movimentos dos bebês e sim atua como facilitador que após uma observação atenta oferece possibilidades de exploração com materiais que permitam aos bebês darem continuidade aos seus interesses.

A disponibilidade dos materiais, sejam eles objetos ou brinquedos não são decididos aleatoriamente, mas respeitam os interesses dos pequenos, sendo assim, os objetos podem ou não ocupar o espaço repetidas vezes, ou ainda, estar condicionados às recentes conquistas motoras dos bebês, "quando o bebê conquista uma nova posição corporal, por exemplo, alguns objetos adequados à nova postura podem ser acrescentados. É o caso de incluir bolinhas no momento em que a criança passa a conseguir se deslocar no espaço, para poder alcançá-las" (SOARES, 2020, p. 42).

As materialidades podem e devem ser oferecidas de acordo com a faixa etária da criança, segundo a abordagem Pikler apresentada pela pesquisa de Soares (2020), no período de três a seis meses de vida, o educador deve investir nas cores, oferendo materiais leves como tecidos, coloridos e estampados, que favorecem a capacidade de agarrar e podem ser experimentados também com a boca. Para além do paninho, outros materiais leves, com diferentes pesos e texturas podem ser oferecidos, contudo, a pesquisa destaca a importância de evitar brinquedos sonoros, com sons estridentes, não conhecidos dos bebês. É mais relevante nesta fase, que o pequeno produza seus próprios sons, batendo os objetos contra o chão, um no outro ou mesmo emitindo sons vocais.

A capacidade de agarrar deve ser incentivada, o educador, pode disponibilizar objetos que provoquem o bebê a segurá-los com uma das mãos, por exemplo, argolas, chocalhos e pequenos pedaços de pano. Na sequência os materiais podem variar para pequenos tocos de madeira ou livros de pano ou plástico que vão exigir novas habilidades. A distância dos objetos em relação à criança deve ser pensada de acordo com a intencionalidade, mais próximos para incentivar a agarrá-los facilmente e um pouco mais afastado para demandar mais esforço, mas de forma que possam ser alcançados.

No período de seis meses a um ano, com a capacidade de segurar mais consolidada, o educador pode ampliar a oferta de objetos, variando em peso, forma e textura. À medida que o bebê passa a se deslocar, os materiais não precisam estar tão próximos, é possível organizá-los em cantos diferentes, incentivando a locomoção. A partir do nono mês, já é possível oferecer "objetos continentes como cestas, copos, vasos bacias e cubos de materiais, alturas, e comprimentos diversos. E também disponibilizar uma boa quantidade de objetos pequenos [...]" (SOARES, 2020, p. 37)., incentivando a habilidade de agrupar e encaixar.

Por fim, tratamos do tempo e das rotinas que organizam as atividades realizadas coletivamente durante o dia e marcam as rotinas individuais de cada bebê. Assim como nos elementos anteriores, deve-se considerar a

faixa etária em questão, bebês tão pequenos não devem ser adaptados às rotinas de crianças maiores, tanto em propostas com fins pedagógicos ou ainda com fins de cuidados, ou seja, mesmo que seja fundamental ler para bebês, isso não quer dizer que estes vão se sentar em roda, ou quanto ao momento do descanso e os rituais do sono, igualmente serão diferentes de acordo com cada indivíduo. As rotinas são importantes mesmo na educação de bebês e, por isso, devem ser compreendidas a partir da construção de uma proposta educativa adequada à faixa etária que se atende, para tanto, "o educador de crianças pequenas necessita desenvolver a capacidade de observação e de reflexão sobre a prática, [...] evitando, por exemplo, situações estressantes" (ORTIZ, e CARVALHO, 2012, p. 89 e 90) e articulando-se com as famílias, para que haja uma continuidade nos cuidados com os pequenos.

No que tange a organização dos grupos de berçários nas creches e centros de educação infantil, da mesma forma, como a frequência do bebê colabora com a sua adaptação e segurança na instituição, igualmente, os profissionais que atuam com os bebês devem garantir estabilidade e segurança, sendo figuras de referência e que permaneçam com os bebês por um tempo mais longo, já que os vínculos são formados nas vivências do cotidiano, na presença do educador, na alimentação, ao dar o colo, nos cuidados com a higiene, nas conversas, nas brincadeiras, enfim, com o educador efetivamente presente na relação com o bebê ou grupo de bebês.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação para bebês no primeiro ano de vida é um tema muito sensível às famílias, como também para educadores e instituições de ensino, envolvendo questões que vão desde a organização dos espaços para receber os bebês, a formação dos profissionais de educação, a quantidade de bebês por profissional, a oferta de vagas em instituições públicas, o custo de escolas privadas, o adoecimento dos bebês em virtude da maior exposição e contato social, a insegurança de conviver em um ambiente fora de casa e mesmo o sentimento de culpa e abandono por parte da mãe ou responsáveis.

A decisão em matricular o recém-nascido numa instituição de ensino pode não ser tão simples para muitas famílias, dada também as necessidades dos bebês pequenos, extremamente dependentes do adulto para sua sobrevivência, tanto do ponto de vista biológico como psíquico. Uma vez que o bebê precisa de um olhar que dê significado às suas ações para que ocorra o processo de estruturação simbólica e psíquica, que vão propiciar a constituição do pequeno em um ser e sua participação na comunidade humana.

O início da vida é um momento em que muitas conexões são estabelecidas, por isso, a importância do vínculo entre o bebê e um adulto referência, que irá desempenhar a Função Materna, ou seja, na escola, um educador sensível para reconhecer as necessidades mais subjetivas do bebê e não apenas questões facilmente observáveis das etapas do desenvolvimento.

É sabido que a educação para crianças pequenas tem início com base em questões econômicas e sociais, assumindo por muito tempo um cunho assistencialista e de caráter sanitário e compensatório. A atenção para as necessidades de bebês e crianças ainda é muito recente. O cenário da educação para crianças pequenas tem mudado rapidamente em poucos anos, já que o ingresso de bebês recém-nascidos em instituições de ensino cresce consideravelmente. Sendo assim, a urgência em reconhecer pedagogias comprometidas com a primeira infância.

Em instituições voltadas ao atendimento de bebês, o compromisso primordial está em reconhecer a singularidade desta faixa etária, acolher suas necessidades e mediar suas experiências consigo e com o mundo, para assegurar processos educativos responsáveis, oferecendo condições seguras e propícias às aprendizagens de bebês.

Desta forma, as concepções de infância e de educação devem estar comprometidas com a primeira infância, preocupadas que bebês e crianças pequenas habitem o fazer pedagógico, isto é, destituindo-os do papel de aluno, para redefini-los como sujeito ativo, autônomo e curioso na sua relação com o mundo, capaz de ressignificar as relações e os ambiente em que convivem, um ser que aprende e ensina. Nesse contexto, a atuação dos profissionais

da educação fundamenta tal visão, pois o adulto vai colocar em ação a visão da creche ou centro de educação infantil como lugar para o desenvolvimento, a socialização e as aprendizagens dos bebês e crianças.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.
BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. FALK, Judit (org.). Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy. São Paulo: Junqueira & Marin Editores, 2011.
FERREIRA, Aurino Lima e ACIOLY-RÉGNIER, Nadja Maria. Contribuições de Henry Wallon à relação cognição e afetividade na educação. Educar, Editora UFPR, Curitiba, n.36, p. 21-38, 2010.
FOCHI, Paulo. Afinal, o que os bebês fazem no berçário? Porto Alegre: Penso, 2015. OLIVEIRA, Zilma Ramos de (org). O trabalho do professor na Educação Infantil. São Paulo: Biruta, 2012.
ORTIZ, Cisele e CARVALHO, Maria Teresa Vencesclau. Interações: ser professor de bebês, cuidar, educar e brincar, uma única ação. São Paulo: Blucher, 2012;
SOARES, Suzana Macedo. Vínculo, movimento e autonomia: educação até 3 anos. São Paulo: Omnisciencia, 2020;
TARDOS, Anna e SZANTO-FEDER, Agnès. O que é autonomia na primeira infância? In: FALK, judit (org.). Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy. São Paulo: Junqueira & Marin Editores, 2011, p. 39-52.

A IMPORTANCIA DA SOCIALIZAÇÃO PARA A CRIANÇA E A ESCOLA COMO FUNDAMENTAL

ELIANA NUCIATELLI PINTO DE MELLO

RESUMO
O estudo aborda que o processo de socialização traz consigo uma motivação positiva levando a aprendizagem a se tornar mais atrativa, e que a socialização da criança não se reduz apenas na família, mas também na escola, em todos ambientes da sociedade. Na edificação histórica de cada criança, na primeira infância se intensifica um processo de estruturas básicas que constituem em físicas, psicológicas e sociais, que deve ser respeitado e considerado acima de tudo, mas não e só isso; pois esse desenvolvimento ocorre à medida que a criança se integra a uma realidade social. A escola tem um papel importante na socialização da criança.

Palavras-chave: Socialização; Motivação; Escola; Infância.

ABSTRACT
The study addresses that the socialization process brings with it a positive motivation leading learning to become more attractive, and that the socialization of the child is not only reduced in the family, but also at school, in all environments of society. In the historical construction of each child, in early childhood a process of basic structures that constitute physical, psychological and social is intensified, which must be respected and considered above all, but not only that; because this development occurs as the child integrates with a social reality. The school plays an important role in the child's socialization.

KEYWORDS: Socialization; Motivation; School; Childhood.

INTRODUÇÃO

Como a criança constrói sua identidade no processo de socialização? Quais são os processos de socialização do indivíduo? O início da socialização da criança através da Imitação e observação de atitudes paternas. Como ocorrem os processos de socialização? Quais são os conceitos que permitem a criança compreender transformar a si e ao ambiente? Como é o desenvolvimento da criança em direção à moral autônoma? Qual é a importância do ambiente escolar para a criança? Qual é a importância das novas pesquisas que tenham como objetivo compreender o papel da escola no processo de socialização.
O ambiente alfabetizador na escola é constituído como espaço em que há a cultura letrada, com diferentes materiais, como livros, revistas, cadernos, gibis, etc., com a promoção de situações de aprendizagem em que a cultura letrada seja acessível para as crianças. É preciso que a criança seja convidada a pensar sobre a leitura e a escrita de maneira lúdica e ampliando gradativamente a construção de suas hipóteses.
Para que as crianças possam se apropriar da linguagem escrita é necessário que o professor tenha uma ação intencional e planejada, auxiliando a criança a compreender que existe uma relação entre as letras e os sons das falas. Esta ação deve ocorrer em um processo de interação com a escrita, com a proposição de atividades que envolvam a compreensão dos diferentes símbolos que fazem parte da sociedade, além de diferentes portadores textuais que contribuam nesse processo de aprendizagem da escrita.

A CRIANÇA CONSTRÓI SUA IDENTIDADE NO PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO.

Através da pesquisa vemos que: a definição da socialização é o ato ou efeito de socializar, ou seja, de tornar social, de reunir em sociedade. É a extensão de vantagens particulares, por meio de leis e decretos, à sociedade inteira. É o processo de integração dos indivíduos em um grupo. Quando falamos de interagir com pessoas aprendemos a lidar com o mundo, respeitando as opiniões, as culturas, conquistando a partir do relacionamento com as pessoas que conseguimos nos virar sozinhos e melhorar a nossa comunicação e até mesmo nos posicionar diante de vários problemas do dia-a-dia. Um dos benefícios de permitir que as crianças se relacionem com Professores é que a criança vai aprender a se

comunicar com estranhos, se tornando menos tímida durante o seu crescimento. Para compreender melhor a socialização é preciso entender as fases pelas quais as crianças vão passar que podem ser divididas por idades. A socialização é um artifício interativo, necessário para o desenvolvimento, através do qual a criança atende suas necessidades e assimila a cultura ao mesmo tempo em que, reciprocamente, a sociedade eternizar- se e desenvolve. Inicia-se esse processo com o nascimento e, embora submisso a mudanças, permanece ao longo de todo ciclo essencial. No decorrer das últimas décadas, vem se observando uma mudança significativa no processo de socialização infantil, levando-se em conta fatores como o avanço da tecnologia nos meios de comunicação, o crescimento acentuado de informações disponíveis, a influência das mídias ao todo, as novas configurações familiares, etc. (Sousa, Shirley Ribeiro Pacifico de, 2020). Dentro deste contexto, a escola exerce um papel importante na consolidação do processo de socialização, processo esse que ocorre já no início da vida da criança. A escola será decisiva para o desenvolvimento cognitivo e social infantil e, portanto, para o curso futuro de sua vida. É na escola que se constrói parte da identidade de ser e pertencer ao mundo; nela adquirem-se os padrões de aprendizagem, a aquisição dos princípios éticos e morais que permeiam a sociedade; na escola depositam-se as esperanças, bem como as ambiguidades, inseguranças e esperanças em relação ao futuro e às suas próprias potencialidades. Quando nasce a criança, já faz parte de um grupo social, pois suas necessidades básicas estão inevitavelmente ligadas às outras pessoas e estão programadas para serem atendidas em sociedade. O grupo social onde a criança nasce necessita também da inclusão desta para manter-se e sobreviver e, por isso, além de satisfazer suas necessidades transmite-lhe a cultura acumulada ao longo de todo o curso do desenvolvimento da espécie. Esta transmissão cultural envolve valores, normas, tradições, atribuição de papéis, ensino da linguagem, capacidades e conteúdos escolares, bem como tudo aquilo que cada grupo social foi acumulando ao longo da história e que é realizado através de determinados agentes sociais, que são encarregados de satisfazer as necessidades da criança e incorporá-la ao grupo social. Entre esses agentes sociais estão os pais, os meios de comunicação, a escola, e o professor. (Borsa, Juliane Callegaro, 2007). Assim, o processo de socialização é uma interação entre a criança e seu meio. Esta interação e seu resultado dependem das características da própria criança e da forma de agir dos agentes sociais (Coll, 1999; Palacios 1995).

OS PROCESSOS DE SOCIALIZAÇÃO DO INDIVIDUO.

O sociólogo brasileiro Gilberto Freire, disse que a socialização pode ser definida da seguinte maneira:

"É a condição do indivíduo (biológico) desenvolvido, dentro da organização social e da cultura, em pessoa ou homem social, pela aquisição de status ou situação, desenvolvidos como membro de um grupo ou de vários grupos."

Sobressai aqui, o papel da educação infantil nos valores, nas práticas sociais capazes de contribuir para a edificação de uma sociedade mais democrática e feliz. Os processos de Socialização são divididos em dois tipos, socialização primária e socialização secundária. Socialização Primária a criança aprende a interioriza a linguagem, as regras básicas da sociedade, a moral e os modelos de comportamento do grupo a que se pertence. Já a Socialização secundária é todo processo subsequente que introduz um indivíduo já socializado em novos setores no mundo. Lembrando que não devemos trata-los como adultos em miniatura assim como o autor Philippe Áries (2006) faz uma análise crítica tendo a perspectiva sócio histórica e a interpretação da sociedade europeia que até a Idade Média não distinguia crianças dos adultos.

"Na idade Média, no início dos tempos modernos, e por muito tempo ainda nas classes populares às crianças misturavam-se com os adultos assim que eram consideradas capazes

de dispensar a ajuda das mães ou das amas, poucos anos depois do desmame tardio, ou seja, aproximadamente aos sete anos de idade.
(ARIÈS, 2006, p.193)."

IMITAÇÃO E OBSERVAÇÃO DE ATITUDES PATERNAS.

Segundo o autor Berger e Luckmann (2005), entendemos que o papel desses outros significativos não é tão importante como o papel dos pais, mas é de suma importância para o desenvolvimento da subjetividade e início de socialização da criança.

A criança inconscientemente usa do processo de imitação e observação e devido a este fato destacamos o papel dos pais, que tem uma convivência maior do que os outros significativos e decorrentes a isto, a criança tem uma tendência maior de observar e imitar as atitudes dos pais. (BERGER; LUCKMANN,2005).

COMO OCORREM OS PROCESSOS DE SOCIALIZAÇÃO.

Segundo Palacios (1995) A socialização ocorre através de três processos: os processos mentais de socialização, os processos afetivos de socialização e os processos condutuais de socialização. Os processos mentais de socialização correspondem ao conhecimento de valores, normas, costumes, pessoas, instituições, bem como aprendizagem da linguagem e a aquisição de conhecimentos transmitidos através da escola. Os processos afetivos de socialização são uma das bases mais sólidas do desenvolvimento social da criança sendo a empatia, o apego afetivo com as pessoas que cuidam dela e a amizade, não só uma forma de união ao grupo, mas também mediadores de todo o desenvolvimento social. Enfim os processos condutuais de socialização envolvem a aquisição de condutas consideradas socialmente ansiáveis, evitando aquelas que são julgadas como antissociais. As motivações que favorecem a conduta social podem basear-se na, o raciocínio sobre a utilidade social de determinados comportamentos, o medo do castigo, ou o medo de perder o amor ou os favores que recebem dos demais. Assim, entende-se que o desenvolvimento social implica aprender a evitar as condutas consideradas socialmente indesejáveis e a aquisição de determinadas habilidades sociais. Um dos objetivos mais importantes do processo de socialização consiste em que as crianças aprendam o que é considerado correto em seu meio e o que se julga incorreto; ou seja, que possam conseguir um nível elevado de conhecimento dos valores morais que regem sua sociedade e se comportem de acordo com eles. Isto é conseguido através de um processo de construção e interiorização destes valores, processo que tende ademais a favorecer o desenvolvimento dos mecanismos de controle reguladores da conduta da criança. (Borsa, Juliane Callegaro, 2007). Toda a conduta social é regulada socialmente, no sentido de que o grupo social considera adequado determinadas formas de agir e outras, impróprias. A criança, por isto, tem que aprender numerosas habilidades sociais que lhe são exigidas desde os primeiros anos de vida (Coll, 1999; Palacios, 1995).

OS CONCEITUAIS QUE PERMITEM A CRIANÇA COMPREENDER E TRANSFORMAR-SE.

A maneira pela qual as crianças lidam com as regras, com a justiça e a moral varia no decorrer do processo de desenvolvimento. A compreensão das atitudes morais se dá através do conceito de estágio, o que significa que o desenvolvimento das atitudes morais pressupõe uma reorganização sequencial relacionada à idade. (Borsa, Juliane Callegaro, 2007).

Para Piaget os indivíduos desenvolvem sistemas conceituais que lhe permitem compreender e transformar a si e ao ambiente. Esta construção ocorre através das interações com o meio, aonde a criança vai desenvolvendo suas próprias crenças. Os aspectos mais significativos da teoria de Piaget sobre as atitudes morais são:

O desenvolvimento moral tem um componente básico-estrutural ou de juízo moral, com uma motivação baseada na aceitação, na competência, no amor próprio ou na realização pessoal;

O desenvolvimento moral é universal, sob o ponto de vista cultural, porque todas as culturas têm certas fontes comuns de interação social, adoção de papéis e conflito social que exigem uma integração moral;

As normas e os princípios morais básicos nascem das experiências de interação social;

O que caracteriza cada estágio não é a interio-

rização das regras já elaboradas externamente pela criança e sim certo nível estrutural de raciocínio moral surgido no sistema cognitivo da criança e fruto de sua interação com os demais;
As influências do meio sobre o desenvolvimento moral são definidas pela extensão e qualidade geral dos estímulos cognitivos e sociais ao longo do desenvolvimento da criança. (Piaget, 1994).

O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA EM DIREÇÃO À MORAL AUTÔNOMA.
De acordo com a teoria piagetiana, é no período escolar, compreendido a partir dos sete anos, que as crianças evoluem da heteronômia para a autonomia moral. A moral heterônoma é a moral da obediência à autoridade, à regra e ao dever. Nela, aquilo que é imposto, aquilo que aparece como dever corresponde ao Bem. A moral autônoma é uma superação da moral heterônoma. Nela a noção de bem é derivada dos deveres. Na heteronômia a obediência à lei é toda a moral, e seu fundamento. Na autonomia, não somente tal obediência é apenas parte da moral como deixa de ser seu fundamento, que passa a ser a reciprocidade, o contrato, o projeto comum. (Araguaia, Mariana 2007).
Para Piaget, o desenvolvimento da criança em direção à moral autônoma se dá porque, nela, o sujeito investe sua personalidade, sua identidade enquanto na moral heterônoma, a moral permanece superficial, periférica à consciência (Demo; La Taille & Hoffmann, 2001).
As crianças, nas suas relações com os iguais, descobrem que é necessária a reciprocidade, para agir conforme as regras, levando em conta que as regras são efetivas, se as pessoas concordarem em aceitá-las. Sua procedência não mais deriva da autoridade externa, mas resultam de convenções acordadas entre indivíduos e, portanto, podem ser modificadas (Piaget, 1994).

A IMPORTÂNCIA DO AMBIENTE ESCOLAR.
As modificações que, durante os anos escolares, produzem-se no conhecimento social das crianças, afetam o modo como compreendem as características dos outros e de sim mesmas, bem como a sua concepção das relações que as vinculam e sua representação das instituições e sistemas sociais em que estão mergulhadas. Neste sentido, a entrada e o percurso pelo âmbito escolar vão constituir para a criança um acúmulo de experiências ricas e interessantes, pois a escola é um microcosmo da sociedade. (Borsa, Juliane Callegaro, 2007). No meio escolar, a criança se relaciona com muitas pessoas, com diferentes graus de conhecimento com as quais estabelece relações diversas, sendo, além disso, um âmbito que, em si mesmo, constitui um sistema social, com normas e funcionamento alheios à criança, mas nos quais esta é mergulhada e deve ir compreendendo (Palacios, 1995).
É preciso pensar nos aspectos relacionadas as práticas de alfabetização que vá além da mera codificação e decodificação de símbolos, o aprendizado deve abarcar o contexto social em que o indivíduo está inserido. Além das práticas de efetivo letramento e imersão na cultura letrada e escrita de nossa sociedade. O indivíduo letrado é considerado como capaz de participar das práticas sociais, interpretar e interagir nas diferentes situações de seu cotidiano e atuar em seu meio.
A escola precisa instigar no aluno projetos de vida, ele precisa saber que tem possibilidades e que a escola pode colaborar para conquistá-las, ter um propósito de vida estimula a perseverança, favorecendo maior foco, engajamento. Para isso é necessário ter um conhecimento para trabalhar com expectativas reais, as rodas de conversas são muito estimulantes, porque mediado pelo professor que orienta os questionamentos, podem surgir as habilidades que cada um possui e as competências que podem ser adquiridas. Além de dinâmicas que possibilite a abertura de questionamentos, reflexões e análises.
É fundamental promover durante as aulas o desenvolvimento pedagógico e o humano focando no individual e coletivo. Permitindo ao aluno estabelecer metas e se prepara para alcançá-la. Não é uma tarefa fácil, no entanto não podemos fechar os olhos para tantos discentes que estão dentro da escola, mas sem objetivos, que olham para o ambiente, mas não se reconhece nele, infelizmente muitos, além da apatia ainda pode desenvolver comportamento agressivo, dificultando ainda mais o trabalho. O professor muitas vezes pode acabar se afastando do seu propósito educa-

cional quando se depara com tal empecilho, por isso é importante já fazer um prognóstico de percalços que poderá encontrar, durante a aula, dentro do seu planejamento, isso abranda qualquer situação embaraçosa e ao mesmo tempo fortalecerá a imagem positiva dos alunos perante um profissional que demonstra equilíbrio e respeito por todos.

De acordo com Paulo Freire (2002, p.21),
É preciso insistir: este saber necessário ao professor – que ensinar não é transferir conhecimentos – não apenas precisa de ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa de ser constantemente testemunhado, vivido.
É importante que nos planejamentos seja incorporado o momento de interação com os alunos, estimulando o conhecimento prévio, estimulando teoria e prática. Deve se permitir o diálogo e até mesmo a divagação, pois assim se cria um ambiente construtivo, potencializando a troca de informações, agregando novas ideias, transformando a aprendizagem abstrata para um conhecimento concreto.

REFLEXÕES ESSENCIAIS SOBRE CURRÍCULO
Um currículo não é um cronograma de atividades, projetos desconexos entre si ou rotinas pensadas a partir do adulto e suas necessidades. Não é um pacote de livros, brinquedos e materiais que se articulam nas datas comemorativas do ano. Não é, ou não deveria ser. Currículo é tudo o que corre pela escola. É um conjunto de atitudes e experiências que demonstram crenças éticas, estéticas e políticas claras e que impactam desde os documentos das Unidades Escolares até as ações de cada funcionário. As atitudes são éticas quando cada um respeita o lugar do outro em relação ao brincar e a convivência coletivos e são estéticas enquanto cada criança é observada e incentivada individualmente diante das suas potencialidades a vivências prazerosas e potentes em aprendizagens próprias. E os princípios são políticos quando há respeito à criança enquanto sujeito de direitos, que possui uma história que não é construída apenas na escola, mas na sociedade e no território a que pertence.

Se compreendemos o currículo dessa forma, pois também entendemos que a criança aprende o tempo todo através das interações que estabelece, novamente nos voltamos às reflexões sobre a ação docente. O professor (a) deixa de ser o centro do processo educativo e passa a desenvolver uma escuta atenta sobre como a criança aprende e o que ela quer aprender. O objetivo deste profissional passa a ser incentivar sempre a curiosidade dos bebês e das crianças e mostrar a elas que podem ser investigadoras e pesquisadoras para que possam construir seu conhecimento de forma potente.

De acordo com Maria Carmen da Silveira Barbosa:

"As infâncias, temos pensado como a forma específica de conceber, produzir e legitimar as experiências das crianças. Assim, falamos em infâncias no plural, pois elas são vividas de modo muito diverso. Ser criança não implica em ter que vivenciar um único tipo de infância. As crianças, por serem crianças, não estão condicionadas as mesmas experiências". BARBOSA (2009)

A partir dessa concepção podemos ter clareza de que os bebês e crianças vivem nas Unidades Escolares suas infâncias aprendendo a conviver coletivamente, a brincar, a conversar entre si e com os adultos, a ser curiosos, a pesquisar, a vivenciar, a experimentar, enfim – aprendem e se constituem como crianças.

A importância das novas pesquisas que tenham como objetivo compreender o papel da escola no processo de socialização.

A criança chega à escola levando consigo aspectos constitucionais e vivências familiares, porém o ambiente escolar será uma peça fundamental em seu desenvolvimento. Estes três elementos – aspectos constitucionais, vínculos familiares e ambiente escolar – constituirão o tripé do processo educacional (Outeiral, 2003). Para Palacios (1995), a escola é, junto com a família, a instituição social que maiores repercussões têm para a criança. A escola não só intervém na transmissão do saber científico organizado culturalmente como influi em

todos os aspectos relativos aos processos de socialização e individuação da criança, como é o desenvolvimento das relações afetivas, a habilidade de participar em situações sociais, a aquisição de destrezas relacionadas com a competência comunicativa, o desenvolvimento da identidade sexual, das condutas pró-social e da própria identidade pessoal.
A partir destes apontamentos é que são consideradas importantes as novas pesquisas que tenham como objetivo compreender o papel da escola no processo de socialização da criança. Considera-se a ação de educar não só como o processo de ensino-aprendizagem, mas também, e não menos importante, o processo de constituir indivíduos críticos, socializados, com conhecimento pleno daquilo que é importante ser, enquanto indivíduos, e daquilo que o mundo espera de si, enquanto pessoas éticas, plenamente integradas no espaço em que estão inseridas (Borsa, Juliane Callegaro, 2007).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de socialização traz consigo uma motivação positiva levando a aprendizagem a se tornar mais atrativa, a seriedade de compreender o papel da escola enquanto espaço importante para o artifício de socialização da criança, que a socialização da criança não se reduz apenas na família, mas também na escola, em todos ambientes da sociedade.
Os estudos sobre o desenvolvimento infantil vêm mostrando que a escola desempenha um papel fundamental na promoção do conhecimento social, no grande desenvolvimento das capacidades cognitivas e vai incidir, claramente, na concepção que as crianças têm do mundo social e suas particularidades. Na a edificação histórica de cada criança, na primeira infância se intensifica um processo de estruturas básicas que constituem em físicas, psicológicas e sociais, que deve ser respeitado e considerado acima de tudo, mas não e só isso; pois esse desenvolvimento ocorre à medida que a criança se integra a uma realidade social. A escola tem um papel importante na socialização da criança, pois no processo educacional, é imperativo considerar diversos aspectos, tais como a educação familiar de cada criança, padrões e regras que a sociedade atribui também que é necessária uma constante formação e atualização dos profissionais da educação, personagens importantes na construção do indivíduo, onde novas práticas pedagógicas precisam ser aprendidas e adotadas, acompanhando e desfrutando a evolução da ciência e da tecnologia. A partir destes apontamentos, surge a necessidade de compreender de que forma a escola contribui para a socialização, levando em conta as diversas especialidades envolvidas neste processo como o alcance de valores éticos e morais bem como a edificação da identidade e a competência de relacionar-se e interagir, e as políticas educacionais governamentais que permeiam o sistema de ensino. Precisam viabilizar esta socialização de forma satisfatória, justa e democrática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS.

Coll, César S. (1999), Psicologia da educação. Porto Alegre: Artes Médicas.

Onofre. Márcia Regina, Educação Infantil, Psicologia do Desenvolvimento, 2088 Martincowisk, Terezinha Maia, Psicologia do Desenvolvimento, 2008.

Coll, César S. (1999). Et al. Desenvolvimento Psicológico e Educação. Vol. - Psicologia Evolutiva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

Demo, P; La Taille, Y; Hoffmann, J. (2001), Grandes pensadores em educação: o desafio da aprendizagem, da formação moral e da avaliação. Porto Alegre:
Mediação.

Juliane Callegaro Borsa, O Papel da Escola no Processo de Socialização Infantil, (2007), <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0351.pdf>, Acesso em 28/11/2020.

ARAGUAIA, Mariana. "Piaget e o desenvolvimento moral na criança"; BrasilEscola. <https://brasilescola.uol.com.br/biografia/piage t- desenvolvimento-moral-na-crianca.htm> acesso, 29/11/2020.
Shirley Ribeiro Pacifico de Sousa, Socialização na Educação Infantil, 2020, <https://meuartigo.brasilescola.uol.com.br/

pedagogia/a-socializacao-na-educacao- infantil.htm>, Acesso em 30/11/2020.

Outeiral, José. (2003), O mal estar na escola. Rio de Janeiro: Revinter. Palacios, Jesús, Coll, C., Marchesi, A. (1995), Desenvolvimento psicológico e educação:
psicologia evolutiva. Porto Alegre: Artes Médicas.

Piaget, Jean. (1994), O juízo moral na criança. 2º ed. São Paulo: Summus.

O PAPEL DA ARTE E EXPRESSÃO ARTÍSTICA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

ELIANE DIAS NASCIMENTO

RESUMO

A arte é uma das fases mais importantes na vida escolar das crianças. E além da alfabetização sabemos que a brincadeira também é essencial para o desenvolvimento infantil e através dos jogos e das brincadeiras podemos facilitar esse processo. Não tenho a intenção de dizer que o processo de alfabetização só acontece com a ludicidade, mas sim, que o envolvimento do lúdico desperta mais interesse, enriquecendo e favorecendo esse processo de forma mais tranquila e prazerosa. No brincar as crianças conseguem interagir e adquirir novos conhecimentos e experiências necessárias para o processo de alfabetização. Os jogos educacionais são recursos enriquecedores por meio dos quais se busca o aumento de possibilidades de aquisição de aprendizagem, construção de autoconfiança e motivação em relação o conteúdo formal a ser aprendido. O presente trabalho teve origem na relevância que atribui a ludicidade no desenvolvimento do processo de alfabetização com os alunos do 1 ano. Diante desse tema busquei autores que me auxiliaram na definição dos principais conceitos envolvidos nesse estudo, essas contribuições teóricas me fizeram refletir e compreender os conceitos em questão e ampliar o meu olhar para o tema em abordado. Por essa razão trago nesse trabalho atividades desenvolvidas em minha prática pedagógica utilizando a ludicidade no processo de alfabetização. O ato de brincar é tão importante para a criança que se tornou um direito garantido na Declaração Universal dos Diretos da Criança, onde no quarto deixa claro que criança terá direito a alimentação, recreação e assistência médica adequadas. Estabelecendo de forma igualitária que a recreação é tão importante quanto à alimentação e a saúde para a criança. Sendo assim, o brincar é muito importante no processo de desenvolvimento da criança.

Palavras-chave: Arte, Lúdico, Brincadeira, Educação.

INTRODUÇÃO

Na longa jornada de trabalho notei o quão importante é para as crianças o momento da arte, do brincar e o quanto isso era prazeroso, contudo, era muitas vezes deixado de lado pelos professores, pois trabalhar o lúdico requer tempo e muita dedicação para que seja um trabalho proveitoso.

Nos dias de hoje temos a impressão que a sociedade não vê a brincadeira como forma de aprendizado, mas sim como perca de tempo onde o professor deveria estar dando um conteúdo ao invés de brincar.

Quando a criança tem a oportunidade de escolha, que inicia com o brincar, ela exercita a sua liberdade e assim se torna uma criança mais observadora e crítica. As participações e as transformações introduzidas pela criança na brincadeira devem ser valorizadas, tendo em vista o estímulo ao desenvolvimento de seu conhecimento.

O vivenciar da ludicidade no contexto escolar seja através de jogos, brincadeiras ou outra atividade lúdica direcionada, é importante para a formação do sujeito e contribui para tornar o processo ensino e aprendizagem mais agradável. A palavra “lúdico” vem do latim ludus e significa brincar.

Segundo Piaget, o desenvolvimento da criança acontece através do lúdico, que não representa somente o jogar, mas sim pode ser encontrado em várias manifestações como na dança, teatro, brincadeiras, construção de materiais concretos e nas histórias.

Na busca de um novo conceito de alfabetização, o lúdico surge como um recurso didático dinâmico que proporciona resultados positivos na educação, envolvendo o aluno no processo de aprendizagem e também exigindo do professor maior engajamento e planejamento das atividades executadas em aula.

A BNCC (2017), estabeleceu também os campos de experiência, fundamentais para que a criança possa aprender e se desenvolver:

O eu, o outro e o nós;
Corpo, gestos e movimentos;
Traços, sons, cores e formas;
Escuta, fala, pensamento e imaginação;
Espaços, tempos, quantidades, relações e

transformações.
O objetivo é reconhecer a importância e significância do lúdico na vida da criança e principalmente no processo de alfabetização estimulando através dos jogos a curiosidade, a criatividade e o raciocínio aluno.
Desenvolver práticas de atividades que sejam acolhedoras e prazerosa no processo de aprendizado.
Através do lúdico, o professor tem a chance de tornar sua prática pedagógica inovadora, pois além de desenvolver atividades divertidas, o professor pode proporcionar situações de interação entre os alunos melhorando a forma de relacionamentos entre os mesmos.
Segundo Vygotsky (1984), o brincar relaciona-se ainda com a aprendizagem. Brincar é aprender; na brincadeira, reside a base daquilo que, mais tarde, permitirá à criança aprendizagens mais elaboradas. "O lúdico torna-se, assim, uma proposta educacional para o enfrentamento das dificuldades no processo ensino-aprendizagem." Nesse sentido, o professor deve procurar proporcionar situações de aprendizagem motivadoras, de acordo com o nível de desenvolvimento cognitivo do aluno, em atividades que possam desafiá-lo, despertando assim seu interesse pelo que está sendo ensinado em sala de aula.
O jogo tem relação direta com a diversão. Utilizá-lo como recurso pedagógico pode tornar o processo de ensino e aprendizagem em um momento divertido e prazeroso, tanto para o aluno quanto para o professor. Nesse sentido, o jogo passa a desempenhar um papel diferente no contexto escolar, quando planejados e bem aplicados, com objetivos definidos.
De acordo com Vygotsky (1984), é na interação com as atividades que envolvem simbologia e brinquedos que o educando aprende a agir numa esfera cognitiva.
Na visão do autor a criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real, tanto pela vivência de uma situação imaginária, quanto pela capacidade de subordinação às regras. É muito importante que os educadores mudem os padrões de conduta em relação aos educandos, deixando de lado os métodos e técnicas tradicionais e passem a acreditar que o lúdico é eficaz como estratégia do desenvolvimento em sala de aula. É muito provável que os professores alfabetizadores prefiram utilizar o método tradicional pois o lúdico requer tempo, o lúdico é um importante aliado no processo da alfabetização, pois as crianças devem se sentir confortáveis e seguras, pois ao brincar elas aprendem sem perceber. Os jogos educativos, em sua essência, levam ao aprendizado a partir do lazer e diversão, sendo que o tamanho da motivação da criança está interligado à forma e à abordagem dada pelo foco educacional apresentada. A vida da criança é uma sucessão de experiências de aprendizagem adquirida por ela mesma, quando tem a oportunidade de interação.
Ao chegar à escola, ela traz consigo infinitas experiências e conhecimentos acumulados, conquistados por meio de exploração visual, auditiva, jogos, brincadeiras, conversas, passeios, contatos, brinquedos, que influenciarão no processo de aprendizagem. Os renomados autores não indicam que o lúdico é a fórmula mágica que irá sanar todos os problemas de aprendizagem, nem muito menos que se deve substituir a educação tradicional pelo lúdico. Mas veem no lúdico uma alternativa importantíssima para a melhoria no intercambio ensino aprendizagem e uma ponte que certamente auxiliará na melhoria dos resultados por partes dos educadores interessados em promover mudanças.

JOGOS E BRINCADEIRAS

Os jogos, em sua essência, podem ser vistos como manifestações complexas de sistemas linguísticos que operam dentro de contextos sociais específicos. Esses sistemas linguísticos não se restringem apenas à linguagem verbal, mas abrangem uma linguagem simbólica mais ampla, que inclui regras explícitas e implícitas, convenções culturais e interações entre os participantes.
Um aspecto fundamental dos jogos é o seu caráter estruturado por regras. As regras definem o espaço de possibilidades dentro do qual os jogadores podem interagir e competir. Essas regras podem ser formais, como as regras de um jogo de tabuleiro ou esportivo, ou informais, como as normas não escritas que regem jogos de rua ou jogos de crianças.
Além das regras formais, os jogos frequentemente envolvem um conjunto de convenções sociais que guiam o comportamento dos

participantes. Por exemplo, em jogos competitivos, pode haver expectativas sobre fair play, respeito aos adversários e cumprimento das regras estabelecidas. Essas convenções sociais não são necessariamente codificadas, mas são entendidas e compartilhadas pelos jogadores dentro de uma comunidade específica.
Outro aspecto crucial dos jogos é o seu papel como objetos culturais. Os jogos não são apenas atividades de lazer ou entretenimento; eles refletem e influenciam as dinâmicas sociais, valores e crenças de uma sociedade. Por exemplo, certos jogos tradicionais podem transmitir valores morais ou históricos importantes, enquanto jogos modernos podem refletir tendências tecnológicas ou sociais contemporâneas.
Além disso, os jogos podem ser analisados como sistemas semióticos, ou seja, como sistemas de signos e símbolos que comunicam significados. Cada elemento de um jogo - desde seus componentes físicos até suas regras e estratégias - pode ser interpretado como um signo que contribui para a experiência global do jogo.
A interação entre os jogadores também desempenha um papel crucial na dinâmica dos jogos. A comunicação entre os participantes pode ocorrer de várias formas: verbalmente, através de estratégias de jogo e mesmo por meio de linguagens corporais. Essas interações não apenas facilitam o jogo em si, mas também contribuem para a construção de relações sociais, formação de grupos e desenvolvimento de habilidades interpessoais.
Os jogos, portanto, são muito mais do que simples diversões; são sistemas complexos que encapsulam elementos linguísticos, sociais, culturais e simbólicos. Eles oferecem não apenas entretenimento, mas também oportunidades para a aprendizagem, desenvolvimento pessoal e expressão criativa. Ao entender os jogos dessa maneira, podemos apreciar melhor sua importância dentro das sociedades humanas e como eles continuam a evoluir e se adaptar às mudanças no mundo ao nosso redor.
O jogo pode ser visto como o resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social, um sistema de regras e um objeto.
Pode-se ver que o jogo pode ter utilizações diferentes, cada povo tem sua maneira de jogar ou brincar de acordo com a sua cultura, com o seu povo. Cada um aprende de uma maneira.
Antigamente o jogo era inútil, não sério. Nos tempos do Romantismo, aparece como algo sério e para educar as crianças.
Já o brinquedo não possui um sistema de regras que determinam sua utilização. O brinquedo incentiva a reprodução de imagens da realidade, Kishimoto (2002), diz que um dos objetivos é ser um substituto dos objetos reais para a criança.
Os jogos mesmo que tenham a mesma denominação, mas tem as suas especificidades O jogo pode ser visto como o resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social, um sistema de regras e um objeto.
O jogo está presente na escola, o professor permitindo ou não. Porém é um jogo em que as regras são predeterminadas e a única ação que é permitida às crianças é obedecer, seguir as regras. (Kishimoto, 2002).
O ato de jogar e de brincar exige da criança movimentação física e provoca desafio mental. O mundo da fantasia, da imaginação e da brincadeira é um mundo onde a criança está em exercício constante, tanto nos aspectos físicos ou emocionais como, principalmente, no aspecto intelectual. Jogar em sala de aula proporciona momentos de interação e aprendizagem, pois é um dos meios mais estimuladores da construção do conhecimento. O jogo promove a aprendizagem informal e formal, pois ele auxilia no processo ensino-aprendizagem, tanto no desenvolvimento psicomotor como também no desenvolvimento de habilidades do pensamento, como a imaginação, a interpretação e a criatividade.
De acordo com o pensamento de Cagliari acredito que a utilização do lúdico torna a aprendizagem produtiva tanto para o aluno quanto para o professor, fazendo com que o processo de alfabetização tenha sentido para o aluno. A alfabetização poderia ser um processo de construção de conhecimentos que se faz com facilidade, porém tornou-se um pesadelo nas escolas. Nas séries iniciais as crianças têm uma resistência maior à atitude autoritária porque ainda não aprenderam a se

submeter ao que veem e ouvem. A individualidade é uma forte marca da personalidade das crianças.
Segundo Cagliari (1998) o Brasil precisa modificar profundamente a educação, especialmente, a alfabetização. Para que isso aconteça é preciso professores com melhor formação técnica. Enquanto as escolas continuarem formando mal os professores, a alfabetização e todo o processo escolar no geral irão continuar seriamente comprometidos.
Com a divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino
Fundamental na área de Língua Portuguesa, pode-se destacar no âmbito educacional uma preocupação com as dificuldades de leitura e escrita nas séries inicias pelo fato de um trabalho que não é adequado com a alfabetização.
A linguagem passou a ser vista como uma ferramenta de comunicação. Não é mais valorizada apenas uma linguagem padrão ou culta como elemento de produção escrita e oral.
Jogar em sala de aula proporciona momentos de interação e aprendizagem, pois é um dos meios mais estimuladores da construção do conhecimento. Os jogos em sala de aula têm o potencial de engajar os alunos de maneira única. Ao contrário de métodos tradicionais de ensino, que podem ser mais passivos, os jogos incentivam a participação ativa e colaborativa dos estudantes. Eles criam um ambiente onde os alunos se sentem motivados a resolver problemas, tomar decisões e explorar conceitos de forma prática.
Um dos aspectos mais importantes dos jogos em sala de aula é sua capacidade de contextualizar o conhecimento. Ao invés de apenas aprender teoricamente sobre um assunto, os alunos podem experimentá-lo diretamente através de simulações, jogos de papel (role-playing games), jogos de tabuleiro educativos, entre outros formatos. Isso permite que eles vejam a aplicação prática dos conceitos estudados e entendam sua relevância no mundo real.
Os jogos podem ser adaptados para atender a diferentes estilos de aprendizagem e níveis de habilidade dos alunos. Por exemplo, jogos que envolvem competição podem motivar estudantes mais competitivos, enquanto jogos cooperativos podem promover o trabalho em equipe e a colaboração entre os alunos.
A interação social também desempenha um papel fundamental nos jogos em sala de aula. Ao jogar, os alunos têm a oportunidade de interagir uns com os outros de maneiras que podem não ocorrer naturalmente durante uma aula tradicional. Eles precisam comunicar ideias, negociar estratégias e resolver conflitos de forma construtiva, desenvolvendo habilidades interpessoais importantes.
Os jogos podem ser utilizados para explorar uma ampla gama de habilidades e competências. Por exemplo, jogos de estratégia podem ajudar os alunos a desenvolver habilidades de pensamento crítico e tomada de decisão, enquanto jogos de simulação podem ensinar conceitos complexos de uma maneira acessível e prática.
Outro benefício dos jogos em sala de aula é sua capacidade de aumentar a motivação dos alunos. Quando os estudantes estão envolvidos em um jogo, eles frequentemente se sentem mais motivados a aprender e a participar ativamente das atividades propostas. Isso pode resultar em um aumento no interesse pelo assunto estudado e, consequentemente, em melhores resultados acadêmicos.
Os jogos podem ajudar a reduzir a ansiedade relacionada ao aprendizado, proporcionando um ambiente descontraído e divertido onde os erros são vistos como oportunidades de aprendizagem. Os alunos podem experimentar novas abordagens e testar hipóteses sem medo de serem julgados, o que pode contribuir para um clima positivo e inclusivo na sala de aula.
Os jogos também são eficazes para promover a resolução de problemas complexos. Muitos jogos desafiam os jogadores a encontrar soluções criativas para problemas difíceis dentro de um conjunto de regras específicas. Esse tipo de desafio pode ajudar os alunos a desenvolver habilidades de resolução de problemas que são fundamentais não apenas na educação, mas também na vida profissional e pessoal.
Além dos benefícios cognitivos e sociais, os jogos em sala de aula também podem ajudar os alunos a desenvolver habilidades emocionais e comportamentais. Por exemplo, jogos que envolvem cooperação podem ensinar empatia e compreensão mútua, enquanto jogos com-

petitivos podem ensinar resiliência e fair play. Jogar em sala de aula não é apenas uma forma de entretenimento educativo, mas uma ferramenta poderosa para promover interação, aprendizagem ativa e desenvolvimento holístico dos alunos. Ao integrar jogos de maneira eficaz no currículo, os educadores podem criar experiências de aprendizagem enriquecedoras que não só ensinam conceitos acadêmicos, mas também preparam os alunos para enfrentar os desafios do mundo real com confiança e competência.

O jogo promove a aprendizagem informal e formal, pois ele auxilia no processo ensino-aprendizagem, tanto no desenvolvimento psicomotor como também no desenvolvimento de habilidades do pensamento, como a imaginação, a interpretação e a criatividade. Conforme a atividade, ela passa a desenvolver as suas habilidades, vai conhecendo a sua capacidade e desenvolvendo cada vez mais a autoconfiança.

Com isso, podemos ver que o jogo é importante para desenvolvimento intelectual e social da criança, podendo estimular sua criticidade, criatividade e habilidade sociais.

O professor quando oferece atividades lúdicas ao aluno, permite que ele interaja através a Língua Portuguesa de maneira dinâmica, expondo ideias, interpretando texto e ultrapassando seus conhecimentos para outras áreas. Observa-se que o professor exerce um papel muito importante no processo de alfabetização das crianças O grande desafio para o educador, no contexto atual, é ensinar os conteúdos propostos pelos programas curriculares de uma forma criativa.

A história da escrita irá servir para mostrar aos alunos que ela gira em torno de palavras, e não apenas de letras. Isso facilitará mais para frente, quando o aluno tiver que segmentar a fala para escrever a palavra.

Cagliari (1998) diz que quando se chega à apresentação do alfabeto, é melhor falar dele logo e mostrar todas as letras de uma vez. Para isso, seria melhor que houvesse uma faixa com o alfabeto das letras de forma maiúscula na sala. Ensina-se o nome das letras para que os alunos tenham um referencial dos sons das letras.

Sabendo os nomes das letras pode-se decifrar a escrita de uma palavra sem dificuldades.

O lúdico no processo de alfabetização é um grande parceiro do aluno e o professor. Deve estar constantemente nesse processo, ele é quem facilita a aquisição da escrita e da leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo da pesquisa foi reconhecer a importância e significância do lúdico na vida da criança e principalmente no processo de alfabetização estimulando através dos jogos a curiosidade, a criatividade e o raciocínio aluno, e por isso foi reconhecido que o trabalho na área de ludicidade é um campo em desenvolvimento que possibilita não somente o aprendizado do aluno, mas também a profissionalização do docente em busca de aulas com rendimento positivo e satisfatória o aluno tem que ter o desejo pelo aprendizado, e essas novas técnicas possibilita uma inserção satisfatória, fazendo com que uma simples aula torne-se menos exaustiva e mais apreciada.

A ludicidade desempenha um papel fundamental no desenvolvimento infantil, especialmente durante o processo de alfabetização. Ao introduzir jogos e atividades lúdicas, os educadores podem estimular a curiosidade natural das crianças, encorajar a criatividade e promover o raciocínio lógico. Esses elementos são essenciais para um aprendizado significativo, pois permitem que os alunos explorem conceitos de maneira mais profunda e engajada.

Os jogos tornam o processo de aprendizagem mais atraente e envolvente para as crianças. Em vez de simplesmente memorizar informações, os alunos podem aprender de forma ativa, experimentando e aplicando o que aprendem em situações práticas. Isso não só aumenta a motivação dos alunos, mas também melhora sua capacidade de retenção e compreensão dos conteúdos ensinados.

Para os professores, o uso de técnicas lúdicas na sala de aula representa uma oportunidade de inovação e desenvolvimento profissional. Ao incorporar jogos no currículo, os educadores podem explorar novas abordagens pedagógicas e adaptar suas práticas de ensino às necessidades individuais dos alunos. Isso pode resultar em aulas mais dinâmicas e interativas, onde tanto os educadores quanto os alunos se sentem mais engajados e motiva-

dos.
O trabalho com ludicidade não se limita apenas à alfabetização inicial. Ele pode ser aplicado em diversas áreas do currículo escolar, desde o ensino de matemática e ciências até disciplinas de humanidades e artes. Os jogos oferecem uma plataforma flexível para explorar uma variedade de conceitos e habilidades de maneira acessível e estimulante.
Um aspecto crucial da ludicidade é sua capacidade de promover uma aprendizagem holística. Os jogos frequentemente incentivam o desenvolvimento de habilidades sociais, como trabalho em equipe, comunicação eficaz e resolução de conflitos. Essas habilidades são fundamentais não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para o crescimento pessoal e o bem-estar emocional das crianças.
O uso de jogos na educação pode ajudar a combater o desinteresse e a evasão escolar, oferecendo uma alternativa positiva e estimulante ao ambiente tradicional de sala de aula. Quando os alunos se sentem motivados e engajados no processo de aprendizagem, eles estão mais propensos a participar ativamente das atividades escolares e a buscar conhecimento de forma autônoma.
Para os docentes, investir em estratégias de ensino baseadas na ludicidade também pode abrir novas oportunidades de carreira e desenvolvimento profissional. Cursos e capacitações voltados para o uso de jogos na educação podem não apenas enriquecer o repertório pedagógico dos professores, mas também prepará-los para enfrentar os desafios contemporâneos da sala de aula de maneira eficaz e inovadora.
Além de sua relevância educacional, a ludicidade na sala de aula também contribui para a formação de cidadãos mais criativos, críticos e colaborativos. Ao cultivar um ambiente onde o aprendizado é uma experiência dinâmica e prazerosa, os educadores estão não apenas preparando os alunos para os desafios acadêmicos, mas também para os desafios e oportunidades que enfrentarão ao longo de suas vidas.
Reconhecer e valorizar o papel do lúdico na educação é essencial para promover um ensino de qualidade e significativo. Ao integrar jogos e atividades lúdicas no currículo escolar, podemos criar ambientes de aprendizagem mais inclusivos, motivadores e eficazes, onde cada aluno tem a oportunidade de explorar seu potencial máximo e desenvolver habilidades essenciais para o século XXI.
A partir do momento que é inserido uma brincadeira seja ela individual ou em grupo, é construída uma série de conhecimentos e várias habilidades são desenvolvidas, além de serem criadas diversas estratégias para solucionar os conflitos emocionais. Considerando importante essa construção da criança e privilegiando o brincar, mesmo assim é necessária uma atenção especial. O objetivo dessa pesquisa foi analisar a importância do lúdico no processo de alfabetização nas series iniciais.
A partir do primeiro momento que foi apresentado os jogos para os alunos, pude observar o entusiasmo e interesse em aprender, até mesmo os alunos com mais dificuldades mostraram um prazer e uma tranquilidade dando um retorno satisfatório.
Sendo assim concluo que existem possibilidade de tornar as aulas mais prazerosas, trazendo para sala de aulas jogos e brincadeiras para atrair os alunos dessa idade, o professor pode aliar seus objetivos pedagógicos aos desejos dos alunos criando em suas atividades diárias um ambiente mais agradável e divertido.

REFERÊNCIAS

AGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu. São Paulo: Scipicione, 1998.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

CORIA-SABINE, Maria Aparecida; LUCENA, Regina Ferreira de. Jogos e brincadeiras na Educação Infantil. Campinas: Papirus, 2009.

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

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2002.

KISHIMOTO, Tisuko Morchida. O jogo e a educação infantil. In. TIZUKO Morchida Kishimoto.

São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. A ludicidade na educação infantil: uma atitude pedagógica. Curitiba: IBPEX, 2011.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. A formação social da mente.1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

SANTOS, Carlos Alberto dos. Jogos e atividades lúdicas na alfabetização. Rio de Janeiro: SPRINT, 1998.

TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE EM CRIANÇAS: ASPECTOS CLÍNICOS E EDUCACIONAIS INERENTES AO TRABALHO PEDAGÓGICO

ELISA MARIA SELES CAETANO

RESUMO
O presente artigo objetiva a revisão bibliográfica da produção acadêmica com foco no aspecto clínico e educacional do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, visando uma compreensão integral acerca desta síndrome que requer do educador conhecimento para auxiliar a criança portadora do transtorno a superar as barreiras que impedem a sua aprendizagem. O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade está presente em sala de aula, incumbindo o professor de elaborar estratégias pedagógicas para a melhora do desempenho escolar dessas crianças, o que demanda estudo dos diversos ângulos que permeiam esse transtorno e suas particularidades, aspectos clínicos e educacionais relevantes para complementar à prática docente com esses alunos.

Palavras-Chaves: Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade; Desempenho escolar; Prática docente.

INTRODUÇÃO

Uma das preocupações do meio educacional são os fatores que dificultam o aprendizado do aluno. As dificuldades de aprendizagem escolar como a falta de concentração dos alunos e um comportamento discrepante daquele que é esperado para a faixa etária relacionam-se a fatores diversos, e que nem sempre possuem uma resolução fácil.

A análise apontou para um tratamento amplo, a partir de avaliação com equipe multiprofissional. Os resultados precisam estabelecer um protocolo abrangente, que agregue a participação de outros profissionais como psicoterapêuticas, fonoaudiólogos, psicopedagogos, psicólogos e neuropsicológica entre outros, que garanta a precisão diagnóstica, descarte outras possibilidades e investigue fatores concorrentes para dificuldades apresentadas pela criança.

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade/Impulsividade (TDAH) é uma das possibilidades diagnósticas quando a criança apresenta desatenção e hiperatividade em níveis que acarretem prejuízos ao seu aprendizado. Porém, necessita-se de um diagnóstico multiprofissional do transtorno feito juntamente com familiares e professores, pois a manifestação de sintomas durante curtos períodos, como de dois a três meses não caracteriza necessariamente a síndrome.

Após o diagnóstico, a criança é encaminhada para o tratamento, que consiste também na orientação da família e da escola, havendo um suporte com terapia especializada e uso de medicamentos quando necessário, caracterizando um tratamento multimodal, que visa à adaptação do meio familiar e escolar a fim de torná-los propícios para o desenvolvimento pleno da criança diagnosticada com TDAH.

Na escola, os docentes precisam ter um preparo, ter conhecimento e estudo do TDAH para elaborar estratégias pedagógicas que contemplem as limitações e capacidades desses alunos, para que os mesmos avancem na aprendizagem.

Esse conhecimento deve permear os aspectos clínicos e educacionais do transtorno, para que o docente consiga entender os múltiplos aspectos da síndrome, para reconhecê-la em seus sintomas e intervir junto a uma equipe multidisciplinar.

Por fim, exige-se cautela na diferenciação entre os sintomas de TDAH e as características de um comportamento desencadeado por fatos externos pelos quais a criança esteja lidando e que não necessariamente relação com alguma patologia.

DESEMPENHO ESCOLAR

As dificuldades de aprendizagem configuram-se como grandes preocupações dos educadores ao lidarem com uma classe escolar, pois impedem que o aprendizado aconteça de forma plena, o que pode culminar no fracasso escolar. Para entender este fenômeno é preciso esmiuçar alguns aspectos que possivelmente contribuam para situações como a falta de concentração dos alunos, por exemplo.

O processo de aprendizagem, por ser complexo, envolve fatores além do ambiente edu-

cacional, mas que influenciam diretamente no desempenho escolar, sendo eles: fatores físicos, pedagógicos, sociais e inclusive familiares, apontados por Araújo (2002). Portanto, quando há alguma disfunção em um desses elementos, torna-se essencial o trabalho conjunto de alguns profissionais para o alcance do êxito escolar. Para uma melhor abordagem das necessidades dos alunos, os educadores precisam saber identificar os problemas de aprendizagem e suas origens.

Os problemas de aprendizagem podem ser ocasionados por um distúrbio ou uma dificuldade. O Distúrbio de Aprendizagem (DA) está relacionado à disfunção do sistema nervoso central que pode causar alguns transtornos específicos prejudicando a aquisição e desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e do raciocínio matemático, sendo que a Dificuldade Escolar (DE) tem relações com fatores externos ao sujeito que também interferem no aprendizado (CIASCA, 2004).

A "[...] desatenção, a hiperatividade ou a impulsividade como sintomas isolados podem resultar de muitos problemas na vida de relação das crianças [...]".(ROHDE et al., 2000). Ou seja, se faz necessária cautela no diagnóstico desses sinais que podem representar problemas no convívio da criança ou sintomas do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

O DIAGNÓSTICO DO TDAH E SUA COMPLEXIDADE

Historicamente, os indivíduos portadores de TDAH, segundo Pereira, Araújo e Mattos (2005) tiveram muitas denominações: Déficit do Controle Moral, Síndrome da Inquietude, Lesão Cerebral Mínima, Reação Hipercinética da Infância, Doença do Déficit de Atenção com e sem Hiperatividade, até chegar ao termo que conhecemos hoje. Juntamente com essas alterações de designações, pesquisas foram desenvolvidas progressivamente no âmbito clínico, a fim de compreender os processos neuropsicológicos apresentados pela síndrome, sendo os avanços capazes de possibilitar o diagnostica correto e o tratamento das crianças com TDAH de modo a possibilitar-lhes qualidade de vida em seu meio social.

Para Pereira, Araújo e Mattos (2005), o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é apontado como um possível diagnóstico para alunos que apresentem determinados comportamento discrepante daquele esperado para a sua faixa etária, e que acarrete algum tipo de prejuízo para o seu desenvolvimento. No entanto, ressalta-se que nem toda dificuldade representa necessariamente um distúrbio e essa diferença indica a metodologia que o professor irá aplicar com os seus alunos.

Devido as suas especificidades, o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade/Impulsividade é subdividido em três categorias, sendo elas: TDAH com a predominância de sintomas relacionados à desatenção; TDAH com predominância de sintomas de hiperatividade/impulsividade e o TDAH combinado. Essas categorias foram instituídas pelo o DSM-5, sigla que se refere à quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, em inglês), criado pela Sociedade Americana de Psiquiatria.

Araújo e Neto (2014) explicam que essa publicação é o resultado de um processo de doze anos de estudos, revisões e pesquisas de campo realizadas por profissionais divididos em diferentes grupos de trabalho. Desta forma, o objetivo final foi o de garantir que a nova classificação, com a inclusão, reformulação e exclusão de diagnósticos, fornecesse uma fonte segura e cientificamente embasada para aplicação em pesquisa e na prática clínica.

Salienta-se a importância de um diagnóstico multiprofissional do transtorno para que familiares e professores possam iniciar um acompanhamento, pois a manifestação de sintomas durante curtos períodos, como de dois a três meses, que se apresentam após algum evento na vida da criança, como por exemplo, a separação dos pais, não faz parte necessariamente de um quadro de TDAH. (ROHDE, 2000).

Os sintomas do TDAH apresentam-se precocemente, geralmente coincidem com o início da fase escolar, por tornarem-se mais evidentes ao serem expostos à rotina da escola. Nesse período normalmente os sintomas prejudicam o aprendizado do aluno com a síndrome.

O diagnóstico do TDAH pode ser considerado como "diagnóstico dimensional", isto é, todos

temos alguns dos sintomas, em diferentes intensidades, no entanto isto não significa necessariamente que sejamos acometidos pelo transtorno, quando os mesmos não interferem no desenvolvimento das pessoas. (MATTOS, 2015, p.24).

As crianças com TDAH parecem sonhar acordadas (os professores podem perceber isso antes dos pais) e muitas vezes são mais lentas na cópia do quadro negro e na execução dos deveres (porque "voam" o tempo todo). Elas cometem muitos erros por desatenção: erram por "bobagens" nas contas de matemática (sinais, vírgulas), erram acentuação ou pontuação, entre outras coisas. E vivem apagando ou rasurando o que escrevem.
(MATTOS, 2015, p.59).

Para identificar os sintomas de TDAH é utilizado como parâmetro o desenvolvimento psicomotor adequado para cada faixa etária. Para que a criança seja considerada com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade é necessário o diagnóstico que comprove a presença de 6 ou mais aspectos de ambos os domínios do transtorno (hiperatividade/ impulsividade ou desatenção). Esses sintomas precisam ser notáveis em todos os ambientes frequentados pela criança, como escola e em casa, e devem apresentar-se de forma invariável durante o período de diagnóstico. Se apresentados somente em um ambiente específico, podem representar um problema particular que está afetando a criança nesse determinado meio, e que não representam o transtorno.
Segundo Rohde et al. (2000), a desatenção é caracterizada pelos seguintes traços: dificuldade de identificar detalhes ou errar por descuido em atividades escolares; dificuldade em focar a atenção nas atividades desenvolvidas; parecer não escutar quando lhe dirigem a palavra; não seguir as instruções estabelecidas e não finalizar as tarefas, sejam escolares, domésticas ou profissionais; ser facilmente distraído por eventos alheios e apresentar esquecimentos diários.
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. A criança diagnosticada com TDAH geralmente apresenta agitação e impulsividade, não correspondendo as regras e disciplinas estabelecidas no ambiente escolar, e, portanto, tem seus relacionamentos afetados. Quando há a predominância de desatenção, a criança pode apresentar algumas dificuldades em concluir as suas tarefas escolares, ou realizá-las de maneira desorganizada e distraída, sem atentar-se ao objetivo da atividade.

[...] a dificuldade de encontrar um "marcador biológico" para o TDAH reside no fato de que a criança "perfil TDAH" não é desatenta e /ou hiperativa e ponto. Há uma imensa heterogeneidade manifestada em comportamentos e atitudes que se diferenciam a depender de uma série de fatores, sobretudo interacionais e contextuais (SIGNOR; SANTANA, 2016, p.50).

Santos & Vasconcelos (2010) destacam que o diagnóstico pelo critério do DSM-IV implica na análise da frequência, intensidade, amplitude (que é a persistência do sintoma em mais de um contexto) e a duração (de pelo menos seis meses) da tríade sintomática: desatenção, hiperatividade e impulsividade.
Para identificação do TDAH combinado, é necessária a manifestação de seis ou mais sintomas de desatenção e seis ou mais sintomas de hiperatividadeimpulsividade. O TDAH combinado possui maior incidência em crianças e adolescentes, apresentando maiores prejuízos funcionais do que os demais.

Manifestam dificuldades nas relações sociais, apresentando comportamento agressivo em algumas situações
O TDAH desatento tende a ocasionar maiores déficits de aprendizagem exigindo maior auxílio extraclasse, referente às atividades escolares (SANTOS & VASCONCELOS, 2010). Apresenta também isolamento social e retraimento. Já o indivíduo com TDAH hiperativo/impulsivo apresenta também um comprometimento nas relações sociais, juntamente com a manifestação de agressividade.
Após uma avaliação que preencha os critérios do DSM-5, são realizados testes neuropsicológicos, para os casos em que houver dúvidas quanto à causa da desatenção
Segundo Pereira, Araújo e Mattos (2005) o diagnóstico é feito na faixa etária escolar, pois é nesse período que os sintomas de hiperatividade e desatenção passam a impedir que a criança mantenha a postura assentida pelo ambiente escolar, gerando alguns problemas que antes não eram perceptíveis pelo entorno da criança.
Para uma avaliação diagnóstica completa são coletadas informações dos pais, dos professores e das próprias crianças, porém nem sempre esses dados se complementam entre si. Mediante isso, a conversa com os pais tende a ser valorizada perante as outras, principalmente em casos em que a criança não consiga verbalizar os sintomas. Já os professores, segundo Rohde et al. (2000), tendem a superestimar os sintomas de TDAH.
As crianças por meio de um esforço voluntário são capazes de controlar os sintomas do TDAH, portanto em algumas situações pode-se ter a falsa impressão de que os sintomas cessaram, por isso é feita a entrevista a fim de compreender o que Rohde et al. (2000) chama de funcionamento global da criança. Para compreender a manifestação sintomática na escola são consideradas as informações obtidas com os professores, e não somente pela entrevista com os pais, estabelecendo um panorama do transtorno.
Como avaliações complementares são sugeridas o encaminhamento de escalas objetivas para a escola; uma avaliação neurológica e uma testagem psicológica. Cada experiência nova que se vive, 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.
O papel da avaliação neurológica é o de descartar a possibilidade de que haja patologias neurológicas que estejam mascarando o quadro sintomático do TDAH, o que a torna importante como reforço do diagnóstico inicial. Há doenças que podem ou não estar associadas ao TDAH, confundindo-se os sintomas deste com a dislexia e a depressão.
Atualmente ainda não foi descoberta a cura o TDAH, porém existem algumas abordagens terapêuticas capazes de amenizar os sintomas e que permitem que as pessoas com o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade possam desenvolver habilidades, viver com qualidade, alcançarem os seus objetivos e se inserirem socialmente.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM
Para entendermos as dificuldades de aprendizagem, primeiramente é necessário que conheçamos o processo de aprendizagem e quais são seus princípios básicos. A aprendizagem modifica o comportamento de forma duradoura e acontece por meio da experimentação, observação e regras.
As dificuldades de aprendizagem podem ter origem em fatores orgânicos ou emocionais. Aqueles que estão envolvidos no processo educativo precisam observar se essas dificuldades são momentâneas ou não, a fim de tentar descobrir se estão associadas a fatores desmotivadores do aprendizado, tais como: sono, cansaço, tristeza, desordem, preguiça, etc., para melhor identificar o problema. As dificuldades mais conhecidas são: dislexia, disgrafia, discalculia, dislalia, disortografia e o TDAH.
A criança com dificuldade de aprendizagem pode se sentir rejeitada pelos colegas de sala, e se a sua dificuldade não for tratada, as consequências podem tomar uma proporção maior, causando danos irreversíveis à vida

dessa criança. O aluno com dislexia faz trocas ou omissões de letras, inverte sílabas, apresenta leitura lenta, pula linhas ao ler um texto.

Ensinar crianças com dificuldade de aprendizado requer por parte do professor uma investigação de como cada criança aprende. O professor deve estar a par das habilidades e fraquezas de cada criança, não apenas no que diz respeito às habilidades acadêmicas como a leitura e a escrita, mas também em termos de habilidades de 'aprendizado' como percepção, audição, visão e memória. Uma vez entendido como cada criança aprende, todos os tipos de atividades podem ser 'trabalhados' de forma a ajudar a criança que possui dificuldades de aprendizado. (MAJOR; WALSH, 1990, p. 1).

A disgrafia vem associada à dislexia, letras ilegíveis, mal traçadas, muito próximas. A desorganização ao produzir um texto está associada a ela. Um dos problemas mais sérios é a discalculia, o portador dessa dificuldade não identifica os sinais das operações matemáticas, não sabe utilizá-los, não compreende enunciados de problemas, não consegue quantificar, comparar, entender sequências lógicas.
A dislalia é a dificuldade na emissão da fala e a disortografia é a dificuldade na linguagem escrita. Também pode aparecer, como consequência da dislexia, o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), que é um problema de ordem neurológica e traz consigo sinais evidentes de inquietude, desatenção, falta de concentração e impulsividade.
Professores podem ser os mais importantes no processo de identificação e descoberta desses problemas, porém não possuem formação específica para fazer tais diagnósticos, que devem ser feitos por médicos, psicólogos e psicopedagogos.
Quando falamos sobre dificuldades de aprendizagem em Matemática, falamos de discalculia. Segundo os especialistas a discalculia é uma má formação neurológica que provoca transtornos na aprendizagem de tudo o que diz respeito a números.
Para Johnson e Myklebust (2006), o aluno com discalculia é incapaz de visualizar conjuntos de objetos dentro de um conjunto maior, conservar quantidades, fazendo comparações entre maior ou menor massa, sequenciar e classificar números, compreender os sinais das operações básicas, montar operações, entender os princípios de medida, lembrar as sequencias dos passos para realizar as operações matemáticas, estabelecer correspondências ou contar através dos cardinais e ordinais.
Algumas das dificuldades apresentadas por pessoas com discalculia são também observadas na dislexia, distúrbio que apresenta dificuldade em ler, escrever e soletrar, pois a pessoa com necessidade educativa especial possui dificuldade em interpretar o enunciado dos exercícios e dos conceitos matemáticos. A discalculia pode ser notada ainda na infância, quando a criança tende a ter dificuldades em compreender os termos já utilizados, como igual, diferente, porém, somente mais tarde, durante o Ensino Fundamental, quando a criança começa a aprender os símbolos e conceitos mais específicos, é que o problema se acentua e pode ser diagnosticado. O professor deveria permitir que o estudante utilizasse tabuada, calculadora, cadernos quadriculados. Também deveria elaborar seus exercícios e provas com enunciados mais claros e diretos.

TRATAMENTO MULTIMODAL

O tratamento do TDAH abrange os aspectos individuais que o transtorno pode causar na pessoa. Cada criança, adolescente ou adulto com o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade responde de maneira diversa ao tratamento proposto, portanto, é tão imprescindível o acompanhamento de uma equipe múltipla formada por médicos, psicólogos, educadores e outros profissionais que forem necessários. Por ser multifacetado, esse tratamento engloba intervenções psicoterápicas e farmacológicas de modo concomitante.
Essa forma de abordagem combinada também chamada de multimodal consiste no uso de medicamentos juntamente com a utilização de recursos complementares para melhorar a qualidade de vida do paciente, podendo incluir a utilização de intervenções psicoterápicas, fonoaudiológicas, psicopedagógicas, mudanças no estilo de vida, além do uso de recursos tecnológicos e ajustes no ambiente no qual o paciente vive.
Para Rohde et al. (2000), as intervenções

no âmbito escolar são necessárias e importantes. Essas intervenções devem ter como foco a melhora do desempenho escolar. Para isso, os educadores deveriam ser orientados quanto à estruturação da sala de aula com uma quantidade reduzida de alunos, adaptando-se também a rotina diária consistente e um ambiente escolar previsível e consistente que ajude as crianças a manterem o controle emocional.

Segundo Araújo (2002), O tratamento do TDAH inclui orientação à família e à escola, um suporte com terapia especializada e uso de medicamentos. Desta forma, em casa, os pais devem estabelecer normas de comportamento bem claras e definidas, evitar o castigo excessivo a criança e fornecer espaço físico com poucos fatores de distração. Já a escola, precisa que os professores conheçam as especificidades do TDAH, para viabilizar a relação com o aluno e, assim, equilibrar a dedicação dada aos demais em sala de aula com certa atenção maior àquele aluno em particular.

Sentar-se próximo à professora, turmas pequenas, são detalhes que possam dispersar a atenção do aluno, permissão especial para ter mais tempo a fim de completar tarefas sem punições, ou tarefas menos longas, aumentando gradualmente. 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.

Existe uma preocupação de a escola adaptar-se a este indivíduo diagnosticadas com TDAH, o que desencadeia indagações de como organizar as instituições para receberem esses alunos de modo adequado.

Mattos (2015) destaca os problemas emocionais e os prejuízos de relacionamento desencadeados pela falta de compreensão do entorno social em relação às manifestações do TDAH, inclusive por parte dos familiares e da equipe escolar. Com isso, pode ocorrer relutância em procurar acompanhamento profissional, que habitualmente traz boas contribuições sobre como agir com esse déficit na escola, e repercussões para o aprendizado.

Segundo Mattos (2015) muitas crianças com TDAH não gostam de estudar e não gostam da escola, não criam vínculos dada sua dificuldade de relacionamento, por sua condição que as tornam impopulares. Ressalta que a atividade física é bastante recomendada para essas crianças, inclusive como facilitadora de outros aprendizados acadêmicos.

Além dos problemas para o aprendizado, que podem render maior ocorrência de reprovações, expulsões e abandono escolar, Mattos (2015) relata que os diagnosticados com TDAH estão mais propensos a acidentes, ao uso abusivo de álcool e drogas, especialmente na adolescência, maior incidência à depressão e ansiedade, maior índice de obesidade, maior risco de desemprego e divórcios se forem adultos.

Porém, é preciso cautela para diferenciar o normal do patológico, visto que para compreender é preciso considerar diversos aspectos sejam histórico, social ou cultural. Ao mesmo tempo, cada campo técnico precisa se ancorar em uma determinada concepção. Por isso, a necessidade de que o professor adquira conhecimento suficiente para identificar e auxiliar no encaminhamento ao tratamento dos alunos com TDAH.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com Araújo (2002), Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade é uma síndrome relativamente comum entre 3% a 5% dos alunos em idades escolares, requerendo do educador metodologias específicas para realizar um trabalho pedagógico que contemple este aluno. Sendo assim, é fundamental o conhecimento sobre TDAH e suas implicações na vida do aluno.

O Transtorno é sempre complexo, pois apresenta várias com formas da criança se apresentar diante da sociedade, e por isso deve ser estudado e analisado com a ajuda dos pais/familiares e principalmente da escola.

Constatamos que essa parceria, quando bem-feita, ajuda a criança com transtorno opositor a se desenvolver, como as demais crianças.

Verificamos que, quando há o afeto da família, vivendo em um lar harmonioso no qual a criança se sente segura e amparada, aliado a uma educação de qualidade em que sejam garantidos os direitos do aluno com necessidades educacionais especiais, essa criança se desenvolve com mais facilidade e dignidade. A escola deve oferecer a essa criança um atendimento educacional especializado.

É importante o trabalho conjunto da escola com a família, pois as duas são as peças principais para o desenvolvimento da criança com TDAH. É o amparo e a segurança da família aliados ao atendimento educacional especializado da escola.

Com isso, conclui-se que a parceria família e escola é essencial, mas, para que isso aconteça, os profissionais da educação precisam de formação adequada que contemple a inclusão em sala de aula. Precisam conhecer o TDAH e suas particularidades, para que possam realizar uma intervenção adequada em parceria com os pais. É necessário também um interesse e comprometimento do professor na procura de uma formação continuada.

O referencial bibliográfico sobre TDAH pesquisado para a formulação deste projeto escapa do âmbito educacional e perpassa por áreas do conhecimento como neurologia, psiquiatria, psicologia, pediatria, neuropsiquiatria, saúde coletiva e até endocrinologia.

Quanto ao diagnóstico, identificou-se a necessidade de uma cautelosa análise dos sintomas mediante critérios definidos pelo DSM-5 e a coleta de dados provenientes de entrevistas do entorno social da criança, principalmente pais, familiares próximos e professores, ressaltando a importância de um diagnóstico fundamentalmente clínico.

Outro fator que apareceu recorrente no material utilizado é a discussão acerca da adaptação escolar para se receber o aluno com TDAH, respeitando as limitações que o transtorno lhe causa e adequando o ambiente e a metodologia escolar para contemplar este aluno e contribuir com o seu tratamento.

Embora diversos estudos tenham enaltecido os efeitos benéficos que as medicações proporcionam aos portadores de TDAH, é discutido em alguns artigos da base de dados a hiper medicalização das crianças, sugerindo a tentativa de controle de características inerentes à infância e à adolescência e de medicalizar a vida.

O diagnóstico perpassado por controvérsias, no que diz respeito a sua definição, etiologia, diagnóstica e tratamento. As discussões referentes ao uso do psicotrópico para controlar os sintomas do TDAH são inúmeras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAUJO, Alexandra Prufer de Queiroz Campos. Avaliação e manejo da criança com dificuldade escolar e distúrbio de atenção. J. Pediatr, v.2, Supl 1,2002.

ARAÚJO, ÁLVARO; NETO, F. A Nova Classificação Americana Para os Transtornos Mentais – o DSM-5. Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva, v. 16, n. 1, 1 abr. 2014.

CARVALHO, Fabrícia Bignotto de; CRENITTE, Patrícia Abreu Pinheiro e CIASCA, Sylvia Maria. Distúrbios de aprendizagem na visão do professor. Rev. psicopedag. [online]. 2007, vol.24, n.75, pp. 229-239. ISSN 0103-8486.

MATTOS, Paulo. No Mundo da Lua: Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade - TDAH. Associação Brasileira do Déficit de Atenção - ABDA.16ª edição. São Paulo, 232 p., 2015.

PEREIRA, Heloisa S.; ARAÚJO, Alexandra P. Q. C.; MATTOS, Paulo. Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH): aspectos relacionados à comorbidade com distúrbios da atividade motora. Revista Brasileira de Saúde Materna Infantil, [s.l.], v. 5, n. 4, p.391-402, dez. 2005. FapUNIFESP (SciELO).

ROHDE, Luis Augusto et al. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. Revista Brasileira de Psiquiatria, [s.l.], v. 22, n. 2, p.07-11, dez. 2000. FapUNIFESP (SciELO).

SANTOS, L.F. & VASCONCELOS, L.A. Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade em Crianças: uma revisão interdisciplinar. In: Psicologia: Teoria e Pesquisa, 2010.

SIGNOR, Rita de Cassia Fernandes; BERBERIAN, Ana Paula; SANTANA, Ana Paula. A medicalização da educação: implicações para a constituição do sujeito/aprendiz. Educação e Pesquisa, [s.l.], v. 43, n. 3, p.743-763, 3 nov. 2016. FapUNIFESP(SciELO).

OMES, M. & VILANOVA, L.C.P. – Transtorno de Déficit de Atenção-
Hiperatividade artigo ver neurociência1999.

AMARAL, A. H., & Guerreiro, M. M. (2001). Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade – proposta de avaliação neuropsicológica para diagnóstico. Revista Arquivos de Neuropsiquiatria.

Cruz, Bruna de Almeida.; Lemos, Flávia Cristina Silva.; Piani, Pedro Paulo Freire,; Brigagão, Jacqueline Isaac Machado: Psicologia Social Comunitária e Saúde Mental:
Uma Crítica á Produção do TDAH e a Administração de Drogas para Crianças
Estud, Psic vol 20 no 3 jul/ set 2016

Lopes, Rafaela Ramos de Oliveira. Estudo da Influência da Utilização de Medicamentos na Qualidade de Vida de Crianças e Adolescentes Diagnosticados com Transtorno de Défict de Atenção e Hiperatividade. Dissertação jan 2016.

O PROCESSO DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ELISANGELA ARAUJO DE SOUZA

RESUMO

O trabalho aborda didáticas científicas e diferentes estratégias enfrentadas no processo de inclusão na educação infantil, enfatizando a importância da formação docente, o papel da família, o uso de adaptações curriculares, métodos de avaliação inclusiva e a criação de um ambiente escolar acolhedor e estimulante para todas as crianças. Além disso, são apresentados estudos de caso e pesquisas que evidenciam os benefícios da inclusão para o desenvolvimento social, emocional e acadêmico das crianças, reforçando a importância do comprometimento de toda a comunidade escolar na promoção da inclusão na educação infantil. O processo de inclusão na educação infantil tem sido objeto de estudo e discussão em diversos âmbitos, com o objetivo de proporcionar uma educação de qualidade para todas as crianças, independentemente de suas habilidades, características ou necessidades específicas. A educação inclusiva tem como objetivo promover a diversidade, a convivência harmoniosa e o respeito às diferenças, contribuindo para o desenvolvimento integral dos estudantes com deficiência. No entanto, a efetivação da inclusão no ensino regular ainda enfrenta desafios, como a falta de estrutura adequada, a formação insuficiente dos profissionais da educação e a resistência por parte de algumas famílias e comunidades. Nesse contexto, é fundamental que haja um trabalho conjunto entre escola, família, sociedade e poder público para superar as barreiras existentes e garantir a plena participação e aprendizagem dos alunos com deficiência no ensino regular. A educação inclusiva não beneficia apenas os estudantes com deficiência, mas toda a comunidade escolar, promovendo a diversidade, a empatia e a igualdade de direitos.

Palavras-chave: Inclusão; Equidade; Socialização; Respeito.

INTRODUÇÃO

Um dos aspectos mais importantes da inclusão na educação infantil é a questão da acessibilidade. Isso significa garantir que as crianças com deficiência ou necessidades especiais tenham acesso a ambientes e materiais adequados às suas necessidades, assim como acesso a profissionais capacitados para apoiá-las em seu processo de aprendizagem. Além da questão da acessibilidade, a inclusão na educação infantil também envolve a promoção de um ambiente inclusivo e acolhedor, onde todas as crianças se sintam bem-vindas e respeitadas. Isso significa combater o preconceito e a discriminação, estimulando a convivência e o respeito mútuo entre as crianças, independentemente de suas diferenças.

Outro aspecto importante da inclusão na educação infantil é o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, que atendam às necessidades de todas as crianças, respeitando suas individualidades e estimulando seu potencial de aprendizado. Isso pode envolver o uso de materiais e recursos diversificados, a adaptação de atividades e tarefas, e o apoio de profissionais especializados, como pedagogos, psicopedagogos e terapeutas.

A formação e a sensibilização dos professores e demais profissionais da educação também são fundamentais para o sucesso da inclusão na educação infantil. É preciso preparar esses profissionais para lidar com a diversidade de forma consciente e empática, garantindo que todas as crianças recebam o apoio e o estímulo necessários para seu desenvolvimento.

É importante ressaltar que a inclusão na educação infantil não se limita apenas às crianças com deficiência ou necessidades especiais. Ela também envolve a inclusão de crianças de diferentes origens étnicas, culturais, sociais e econômicas, garantindo que todos tenham acesso a uma educação de qualidade e que promova o respeito à diversidade.

Em resumo, o processo de inclusão na educação infantil é um desafio que exige o comprometimento de toda a sociedade. É preciso garantir que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade, que respeite suas diferenças e promova seu desenvolvimento integral. Somente assim poderemos construir uma sociedade mais justa e inclusiva, onde todas as crianças tenham a oportunidade de alcançar seu pleno potencial.

A inclusão na educação infantil é um processo fundamental para garantir o desenvolvimento e o bem-estar de todas as crianças, independentemente de suas diferenças e particularidades. A educação inclusiva busca promover a participação ativa e igualitária de todas as crianças, valorizando a diversidade e incentivando a convivência harmoniosa em um ambiente de aprendizado.
Nesse sentido, o processo de inclusão na educação infantil envolve uma série de desafios e oportunidades que impactam diretamente a forma como as crianças são acolhidas, educadas e preparadas para a vida em sociedade.
A inclusão exige ajustes estruturais e pedagógicos que possam atender às necessidades específicas de cada criança, garantindo que todas tenham acesso a uma educação de qualidade.
Além disso, a inclusão na educação infantil também implica em repensar a forma como as crianças com deficiência, transtornos do espectro autista, superdotação, entre outras particularidades, são tratadas e integradas no ambiente escolar. Isso demanda a implementação de políticas inclusivas, formação de professores, adaptações curriculares e estruturais, além de um comprometimento real com a promoção da igualdade e do respeito à diversidade.
O lúdico acompanha as crianças em toda a fase de desenvolvimento, seja ela desde sua gestação onde mães expressam seu carinho mesmo com o bebê dentro de seu ventre, onde chegam a cantar músicas de ninar, no acalanto de seus braços pra dormir, e até em brincadeiras elaboradas em família e em grupo de amigos. A fase de alfabetização em alunos é muito devagar, pois o mesmo ao chegar na sala se depara com situações talvez nunca vivenciadas em seus lares, pela falta de diálogo e a falta de informações vindas de revistas, jornais e meios de comunicação, já na escola tudo isso e colocado em prática as vezes de forma um pouco assustadora para as crianças (NOGUEIRA, 2007).
Portanto, é fundamental compreender o processo de inclusão na educação infantil como um investimento na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde todas as crianças tenham oportunidades iguais de aprendizado e desenvolvimento. Neste texto, vamos explorar em detalhes os desafios e as práticas inclusivas na educação infantil, destacando a importância de promover um ambiente acolhedor e estimulante, que permita a todas as crianças crescerem e aprenderem juntas, independentemente de suas diferenças.
A inclusão na educação infantil é um tema cada vez mais presente e discutido nos dias de hoje. A ideia de garantir que todas as crianças tenham acesso à educação de qualidade, independentemente de suas diferenças, é um princípio fundamental que vem sendo cada vez mais reconhecido e valorizado.

O processo de inclusão na educação infantil envolve uma série de desafios e demanda uma abordagem cuidadosa e individualizada. É preciso considerar as necessidades específicas de cada criança, respeitando suas diferenças e garantindo que todas tenham oportunidades iguais de aprendizado e desenvolvimento.

FORMAÇÃO DOCENTE PARA TRABALHAR INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
A formação docente para trabalhar a inclusão na educação infantil é de extrema importância, visto que a inclusão escolar é um direito de todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, mentais, sociais, emocionais ou cognitivas. Nesse sentido, os professores que atuam na educação infantil devem estar preparados para acolher e educar todas as crianças, respeitando suas diferenças e promovendo um ambiente de aprendizagem inclusivo.
A formação docente para a inclusão na educação infantil deve abranger diversos aspectos, tais como a compreensão das diferentes necessidades das crianças, a adaptação do currículo e das práticas pedagógicas, a criação de estratégias de ensino que atendam a diversidade, a promoção de relações inclusivas e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais para lidar com as diferenças.
É fundamental que os professores tenham conhecimento sobre as legislações e políticas educacionais que garantem o direito à inclusão, bem como sobre os recursos e estratégias pedagógicas disponíveis para atender às necessidades das crianças com deficiência,

transtornos do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, entre outras condições.

O termo lúdico tem aparecido frequentemente nas discussões sobre a nova perspectiva educacional voltada as séries iniciais do ensino fundamental. Tanto os professores quanto os teóricos da educação vêm tentando esclarecer a importância do brincar nos anos iniciais de qualquer criança. Para Nogueira (2007, p.9):

Através de atividades lúdicas o educando forma conceitos, seleciona ideias, estabelece lógicas, integra percepções, faz estimativa, vai socializando-se, promovendo situações que o leva a estabelecer relações sociais com o grupo ao qual está inserido, estimulando seu raciocínio no desenvolvimento de atitudes que exigem reflexões e enquanto função educativa proporciona a aprendizagem, seu saber, sua compreensão de mundo e seu conhecimento (NOGUEIRA, 2007, p.9).

Além disso, a formação docente para a inclusão na educação infantil deve proporcionar aos professores oportunidades de reflexão e debate acerca das questões relacionadas à diversidade, equidade, preconceito e discriminação, de forma a promover uma prática educativa que valorize e respeite a singularidade de cada criança.

Nesse sentido, é importante que os gestores das instituições de ensino invistam na formação continuada dos professores, oferecendo cursos, palestras, oficinas e outras atividades que contribuam para o aprimoramento profissional dos docentes no que diz respeito à inclusão na educação infantil.

Por fim, a formação docente para a inclusão na educação infantil deve ser pautada na construção de uma cultura escolar inclusiva, que envolva toda a comunidade escolar – professores, alunos, pais, funcionários e gestores – no compromisso de garantir a educação de qualidade para todas as crianças, respeitando suas diferenças e promovendo a igualdade de oportunidades. Através deste processo, poderemos garantir que todas as crianças tenham a oportunidade de aprender, conviver e se desenvolver plenamente, independentemente de suas características individuais.

INCLUSÃO E ACOLHIMENTO NA EDUCAÇÃO

A inclusão de pessoas com autismo na educação é um direito assegurado por leis e tratados internacionais, que visam garantir o acesso à educação de qualidade a todos os indivíduos, independentemente de suas habilidades e limitações. No entanto, a implementação efetiva dessas políticas ainda enfrenta diversos desafios, que vão desde a falta de estrutura e recursos nas escolas até a necessidade de formação adequada para os profissionais da educação.

Para promover a inclusão e o acolhimento de pessoas com autismo na educação, é necessário adotar uma abordagem multidisciplinar e individualizada, que leve em consideração as necessidades específicas de cada aluno. Isso inclui a adaptação do currículo escolar, o uso de recursos de comunicação alternativa e a implementação de estratégias para a promoção da interação social e o desenvolvimento das habilidades cognitivas.

[...] o correto conhecimento da realidade não é possível se certo elemento de imaginação, sem o distanciamento da realidade, das impressões individuais imediatas, concretas, que representam esta realidade nas ações elementares da nossa consciência (VYGOTSKY, 1996, p. 127).

Além disso, é fundamental promover a sensibilização e a conscientização de toda a comunidade escolar sobre o autismo, suas características e desafios. Isso pode contribuir para a criação de um ambiente mais acolhedor e inclusivo, no qual as pessoas com autismo se sintam respeitadas e valorizadas.

A formação dos profissionais da educação também desempenha um papel fundamental no processo de inclusão e acolhimento de pessoas com autismo na escola. É necessário proporcionar aos educadores as ferramentas e habilidades necessárias para atender às demandas específicas desses alunos, bem como promover a construção de práticas pedagógicas inclusivas e voltadas para a diversidade.

Além disso, a parceria com profissionais da saúde e da área da psicologia pode ser de grande importância, principalmente no que se refere ao acompanhamento e monitoramento do desenvolvimento dos alunos com autismo, possibilitando a implementação de estratégias adequadas e a identificação de eventuais necessidades especiais.

A família também desempenha um papel

fundamental nesse processo, uma vez que é essencial o apoio e a participação ativa dos pais e responsáveis no processo educacional de seus filhos. O compartilhamento de informações e a colaboração entre escola e família podem contribuir significativamente para o sucesso da inclusão e acolhimento de pessoas com autismo na educação.

O correto conhecimento da realidade não é possível se certo elemento de imaginação, sem o distanciamento da realidade, das impressões individuais imediatas, concretas, que representam esta realidade nas ações elementares da nossa consciência (VYGOTSKY, 1996, p. 127).

Por fim, é importante ressaltar que a inclusão e o acolhimento de pessoas com autismo na educação não se limitam apenas ao contexto escolar, mas devem se estender a todos os espaços e atividades sociais. A construção de uma sociedade mais inclusiva e capaz de acolher as diferenças é uma responsabilidade de todos, e a educação desempenha um papel fundamental nesse processo.

Em suma, o processo de inclusão e acolhimento de pessoas com autismo na educação é um desafio que demanda ações integradas e um compromisso coletivo com a promoção da diversidade e a garantia dos direitos de todos os indivíduos. A construção de uma educação inclusiva e voltada para a diversidade é um passo fundamental rumo a uma sociedade mais justa e igualitária.

Piaget (1978) trata os jogos infantis como meio pelo qual as crianças começam a interagir consigo mesmas e com o mundo externo, e chega a afirmar que "tudo é jogo durante os primeiros meses de existência, à parte algumas exceções, apenas, como a nutrição ou certas emoções como medo e a cólera (PIAGET, 1978, p.119)". Do nascimento até cerca de dois anos, as crianças estão na fase sensório motora, de acordo com Piaget:

o que prevalece são os jogos de exercício que se constituem como exercícios adaptativos, onde a criança explora o mundo para conhecê-lo e para desenvolver seu próprio corpo e depois de ter aprendido ela começa a fazê-los por puro prazer. Esse período se caracteriza pelo desenvolvimento pelas ações, nele existe uma inteligência prática e um esforço de compreensão das situações através das percepções e do movimento. Quando ela refaz por prazer tem início às primeiras manifestações lúdicas, de forma que ele chega a dizer que "por outras palavras, um esquema jamais é por si mesmo lúdico, ou não-lúdico, e o seu caráter de jogo só provém do contexto ou do funcionamento atual (PIAGET, 1978, p.120).

O processo de inclusão e acolhimento de pessoas com autismo na educação é um desafio que requer atenção e cuidado por parte de toda a sociedade. O autismo é um transtorno do desenvolvimento que afeta a capacidade de comunicação e interação social, e variabilidade comportamental. Diante disso, é fundamental criar estratégias e políticas que permitam a participação plena e efetiva dessas pessoas no ambiente escolar.

Nas atividades lúdicas, as crianças estimulam os conhecimentos já adquiridos desenvolvendo os conceitos gerais com os quais brinca. É na ação de brincar que a criança propicia as aptidões perceptivas como meio de ajustamento do comportamento psicomotor (KISHIMOTO, 2002).

A metodologia de cunho qualitativo se configurou, em sua totalidade, em pesquisa bibliográfica, para investigar, descrever e analisar as opiniões dos autores Kishimoto (2002), Mello (2009), Souza (2011), Vygotsky (1991), Wallon (1986), entre outros, que contribuíram para embasar sobre o desenvolvimento do presente trabalho.

A INCLUSÃO DA FAMÍLIA NO PROCESSO EDUCACIONAL

A criança não se limita a imitação do mundo adulto, elas reinventam a todo tempo, um novo mundo. Esse mundo tem um pouco do que recebe de informação e um pouco dela mesma e de seus gostos e paixões próprias (MORAIS E PÚBLIO, p.13).

Além disso, a família pode desempenhar um papel ativo na defesa da inclusão, participando de reuniões escolares, grupos de pais e comitês de inclusão. Eles podem compartilhar suas experiências e conhecimentos, oferecer suporte aos outros pais e educadores e ajudar a promover práticas inclusivas dentro da escola.

A participação ativa da família no desenvolvimento inclusivo também pode ser vista no apoio constante em casa, na promoção de

atividades inclusivas e na valorização da diversidade. A família pode ajudar a criar um ambiente acolhedor e inclusivo em casa, incentivando a empatia, a compreensão e a aceitação das diferenças.

Além disso, a família pode promover atividades inclusivas, buscando oportunidades para que seus filhos participem de eventos e programas que promovam a inclusão e a diversidade. Isso pode incluir a participação em eventos comunitários, em grupos de apoio e em atividades que promovam a igualdade de oportunidades para todos.
Ao valorizar e promover a diversidade, a família está ajudando a criar um ambiente inclusivo que beneficia não apenas seus próprios filhos, mas toda a comunidade escolar. A inclusão de todos os alunos, independentemente de suas habilidades e necessidades, enriquece a aprendizagem e promove um ambiente de respeito, compreensão e aceitação mútua.
Portanto, a participação da família no desenvolvimento inclusivo no âmbito escolar é fundamental para criar um ambiente acolhedor e inclusivo para todos os alunos. Ao trabalhar em estreita colaboração com os educadores, a família pode ajudar a promover a inclusão, a valorização da diversidade e a igualdade de oportunidades para todos, garantindo que cada aluno receba o apoio e os recursos necessários para alcançar seu pleno potencial.
A participação da família no desenvolvimento inclusivo no âmbito escolar é fundamental para garantir o sucesso e a inclusão de todas as crianças. A família desempenha um papel crucial na promoção de um ambiente acolhedor e inclusivo para os alunos com necessidades especiais, ajudando a escola a se tornar um local onde todos se sintam bem-vindos e valorizados.
Quando a família participa ativamente da vida escolar de seus filhos, isso mostra aos educadores que eles têm o apoio e envolvimento dos pais, o que pode fazer uma grande diferença na forma como esses alunos são tratados e incluídos. A família pode compartilhar informações sobre as necessidades de seus filhos, suas preferências e habilidades, o que pode ajudar os professores a personalizar a educação de acordo com as necessidades individuais de cada aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante disso, é imprescindível que sejam adotadas políticas públicas que promovam a inclusão na educação infantil, garantindo recursos financeiros, formação continuada para os profissionais da educação e estrutura adequada nas escolas. Além disso, é necessário fomentar o diálogo e a parceria entre escola, famílias e comunidade, visando a construção de um ambiente escolar inclusivo e acolhedor.
Por fim, é importante ressaltar que a inclusão na educação infantil não se resume apenas à presença física das crianças na escola, mas também à garantia de uma educação de qualidade, que respeite e valorize as diferenças, oferecendo suporte e recursos necessários para o pleno desenvolvimento de todas as crianças. Somente assim, poderemos construir uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva para as gerações futuras.
Neste trabalho, exploramos o processo de inclusão na educação infantil, um tema de extrema importância para a promoção de uma sociedade mais justa e igualitária. Ao longo do texto, analisamos os desafios e as dificuldades enfrentadas na implementação de estratégias de inclusão, bem como os benefícios e impactos positivos que a inclusão pode trazer para as crianças, suas famílias e a sociedade como um todo.
É inegável que a inclusão na educação infantil é um processo complexo e multifacetado, que demanda a atuação conjunta de diversos atores - gestores escolares, professores, profissionais de saúde, famílias e comunidade. A diversidade de perfis e necessidades das crianças, aliada à falta de recursos e formação adequada, torna o desafio ainda maior.
No entanto, é fundamental ressaltar que a inclusão é um direito de todas as crianças, independentemente de suas diferenças. Garantir o acesso à educação de qualidade para todos, sem discriminação ou segregação, é uma questão de justiça e cidadania. Além disso, a inclusão traz benefícios para todas as crianças, pois promove o respeito à diversidade, o desenvolvimento de habilidades sociais e a construção de uma sociedade mais inclusiva e acolhedora.
A Educação Inclusiva na Educação Infantil é um tema de extrema importância atualmente,

que visa garantir a participação e o aprendizado de todas as crianças, independentemente de suas capacidades e características individuais. A inclusão é um direito assegurado por lei e um caminho fundamental para a construção de uma sociedade mais igualitária e justa.
Neste contexto, torna-se essencial compreender os desafios, possibilidades e benefícios da prática da inclusão na primeira infância.
A Educação Inclusiva na Educação Infantil parte do pressuposto de que cada criança é única, com suas próprias necessidades, interesses e potencialidades. Portanto, é fundamental que as instituições de ensino estejam preparadas para acolher e atender a diversidade de seus alunos, garantindo que todos tenham acesso a uma educação de qualidade.
Além disso, a inclusão na primeira infância contribui significativamente para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo das crianças, promovendo a igualdade de oportunidades desde os primeiros anos de vida.
A inclusão educacional é um processo contínuo e desafiador, que demanda o engajamento de toda a sociedade em prol da garantia do direito à educação de qualidade para todos.
Ao longo deste texto, pudemos refletir sobre a importância da inclusão na Educação Infantil e seus impactos na formação de crianças mais conscientes, tolerantes e solidárias. No entanto, é essencial ressaltar que a inclusão vai muito além da presença física de alunos com necessidades especiais nas salas de aula, sendo um compromisso com a promoção da igualdade de oportunidades e o respeito à diversidade.
Nesse sentido, torna-se fundamental a implementação de políticas públicas que garantam o acesso à educação inclusiva para todos, bem como o investimento na formação de profissionais capacitados para atuar de forma efetiva com a diversidade de suas turmas. A inclusão educacional não se resume apenas à questão da deficiência, mas abarca um espectro vasto de diferenças que devem ser acolhidas e valorizadas no ambiente escolar.
Além disso, a parceria entre escola, família e comunidade é essencial para o sucesso da prática da inclusão educacional. O envolvimento de todos os atores na promoção de um ambiente inclusivo e acolhedor pode fazer a diferença na vida das crianças, garantindo que cada uma delas seja reconhecida em sua singularidade e potencialidades. A participação ativa dos familiares no processo educativo, o diálogo aberto e a construção coletiva de estratégias pedagógicas são fundamentais para o desenvolvimento pleno de cada aluno.
Por fim, a inclusão educacional não deve ser vista como um desafio a ser superado, mas como uma oportunidade de enriquecimento e aprendizado para toda a comunidade escolar. Ao acolher a diversidade, estamos contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde cada indivíduo possa se desenvolver e alcançar seu pleno potencial.
A inclusão é um direito de todos e um dever de cada um de nós, que devemos defender e promover em todas as esferas da vida em sociedade.
Assim, reafirmamos a importância da inclusão educacional como um processo transformador, capaz de romper barreiras e construir pontes para a construção de um mundo mais inclusivo e acolhedor. Que possamos seguir em busca da equidade, da justiça e do respeito à diversidade, reafirmando o compromisso com uma educação que valorize e promova o potencial de cada indivíduo, independentemente de suas diferenças. Juntos, podemos construir um futuro mais inclusivo e solidário para todos.
Um dos principais desafios da Educação Inclusiva na Educação Infantil está relacionado à formação dos profissionais da área. É fundamental que os educadores estejam preparados para lidar com a diversidade de suas turmas, desenvolvendo estratégias pedagógicas inclusivas que considerem as necessidades de cada criança. Nesse sentido, a capacitação constante dos professores é essencial para garantir um ambiente educativo acolhedor e estimulante para todos os alunos.
Além disso, a infraestrutura das instituições de ensino também desempenha um papel crucial na promoção da inclusão na Educação Infantil. É necessário que as escolas estejam adaptadas para receber crianças com necessidades especiais, oferecendo recursos e materiais adequados para atender às demandas de todos os alunos. Dessa forma, é possível garantir que a inclusão seja efetiva e que as crianças se sintam acolhidas e respeitadas em seu ambiente escolar.

A prática da Educação Inclusiva na Educação Infantil traz consigo uma série de benefícios para as crianças, suas famílias e a sociedade como um todo. Ao conviverem com a diversidade desde cedo, as crianças desenvolvem valores como o respeito, a empatia e a solidariedade, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes e tolerantes. Além disso, a inclusão na primeira infância promove o aprendizado mútuo, enriquecendo a experiência de todos os envolvidos no processo educativo.

Em suma, a Educação Inclusiva na Educação Infantil é uma prática fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Ao garantir o acesso de todas as crianças a uma educação de qualidade, estamos promovendo o respeito à diversidade e a valorização das diferenças. A inclusão na primeira infância é um caminho que deve ser trilhado por todos, em busca de um mundo mais inclusivo e acolhedor para as gerações futuras.

REFERÊNCIAS

KISHIMOTO, Tizuko M. Jogo brinquedo, brincadeira e a educação.8 ed. São Paulo: Cortez, 2005. MACEDO, Lino de, (org.). Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar. Porto Alegre, RS. Artmed, 2005.

MALUF, Ângela C. M. Brincar: prazer e aprendizado. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Sílvio L. de. Tratado de metodologia científica. São Paulo: Pioneira, 2002.

OLIVEIRA, Vera B. de. (org.). O brincar e a criança do nascimento aos seis anos. 4 ed. São Paulo: Vozes, 2000.

PINTO, Marly R. Formação e aprendizagem no espaço lúdico. 2 ed. São Paulo: Arte & Ciência, 2003.

QUEIROZ, Tânia D; MARTINS, João Luís. Pedagogia lúdica: jogos e brincadeiras de A a Z. São Paulo: Rideel, 2011.

SANTOS, Santa M. P. dos. O brincar na escola: Metodologia Lúdico Vivencial, coletâneas de jogos, brinquedos e dinâmicas. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SCHILLER, Pam; ROSSANO. Joan. Ensinar e aprender brincando: mais de 750 atividades para educação infantil. Tradução: Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SILVA JUNIOR, Afonso G. da. Aprendizagem por meio da ludicidade. Rio de Janeiro: Sprint, 2005.

WAJSKOP, Gisela. Brincar na pré-escola. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

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

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NOS CAMPOS DE APRENDIZAGEM

ELISANGELA OLIVEIRA CARDOSO SILVA

RESUMO
O presente estudo busca identificar a importância e a contribuição do lúdico nos processos educativos da educação infantil. O estudo se justifica, pela necessidade destes discentes entenderem como surgiu a necessidade de aplicabilidade do lúdico nas práticas de ensino infantil, compreender como ocorre o lúdico nos campos educacionais, desta forma - se pela necessidade de compreender como o lúdico e importante para a formação das crianças. Sabendo que a educação infantil é o primeiro contato das crianças, com as instituições de educação, e como incentivar o aprendizado. Assim se justifica pela necessidade de despertar o interesse dos discentes como propostas pedagógicas que promovam, a brincadeira como parte de um processo natural do educando e trabalhando ao mesmo tempo na construção de um pilar, ou seja, constituindo uma estruturação com a mediação de ferramentas que já fazem parte do seu convívio natural.

Palavras-Chave: Educação; Educação Infantil; Lúdico.

ABSTRACT
The present study seeks to identify the importance and contribution of play in the educational processes of early childhood education. The study is justified by the need for these students to understand how the need for the applicability of playfulness in early childhood education practices arose, to understand how playfulness occurs in educational fields, in this way - if by the need to understand how playfulness is important for the formation of children. Knowing that early childhood education is children's first contact with educational institutions, and how to encourage learning. This is justified by the need to awaken the interest of students with pedagogical proposals that promote play as part of a natural process for the student and working at the same time in the construction of a pillar, that is, constituting a structure with the mediation of tools that they are already part of their natural coexistence.

Keywords: Education; Early Childhood Education; Playful.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho discorre sobre o lúdico, entrando em questionamentos sobre a sua importância no processo educativo de alunos da educação infantil. O lúdico, amplamente compreendido como o ato de brincar e explorar o mundo de maneira prazerosa e criativa, tem sido cada vez mais valorizado nas práticas pedagógicas voltadas para as crianças. Ele vai além da simples recreação, sendo um elemento fundamental para a formação integral das crianças, uma vez que possibilita o desenvolvimento de diversas habilidades cognitivas, emocionais, sociais e motoras.

No contexto da educação infantil, o lúdico proporciona uma forma de aprendizagem ativa, onde a criança é protagonista de suas experiências. Através de jogos, brincadeiras e atividades criativas, ela não apenas assimila conhecimentos de maneira prática, mas também aprende a resolver problemas, a tomar decisões e a lidar com suas emoções. Essa forma de aprendizado, por ser mais descontraída e envolvente, gera maior motivação e interesse por parte dos alunos, o que facilita a assimilação de conteúdos que poderiam ser considerados complexos se apresentados de maneira mais tradicional.

A relação entre o lúdico e o desenvolvimento cognitivo é um dos aspectos mais estudados e comprovados na pedagogia moderna. Brincadeiras que envolvem contagem, classificação, resolução de enigmas ou organização de objetos ajudam a criança a desenvolver o raciocínio lógico, a concentração e a memória. Além disso, atividades lúdicas que promovem a experimentação – como construir torres de blocos ou brincar com materiais de diferentes texturas e formas – ajudam a criança a compreender conceitos básicos de matemática e ciências de forma intuitiva e divertida.

Do ponto de vista emocional, o lúdico também é uma ferramenta essencial para que a crian-

ça aprenda a reconhecer, expressar e gerenciar suas emoções. Brincadeiras de faz de conta, por exemplo, permitem que a criança explore diferentes papéis e situações, o que lhe dá a oportunidade de vivenciar e entender seus sentimentos em um ambiente seguro. Essa prática é fundamental para o desenvolvimento da inteligência emocional, uma habilidade cada vez mais valorizada na sociedade contemporânea.

O lúdico também tem um papel preponderante na construção de habilidades sociais. Ao interagir com colegas durante as brincadeiras, as crianças aprendem a compartilhar, a respeitar turnos, a negociar e a cooperar. A socialização, promovida por essas interações lúdicas, contribui para a formação de valores como respeito, empatia e solidariedade. Além disso, brincadeiras coletivas ajudam a criança a desenvolver habilidades de comunicação e a lidar com conflitos de forma saudável, uma vez que muitas vezes é preciso encontrar soluções em grupo para os desafios propostos pela brincadeira.

Outro aspecto fundamental do lúdico no contexto da educação infantil é o desenvolvimento motor. As atividades lúdicas que envolvem movimento, como correr, pular, subir e descer, são essenciais para a coordenação motora grossa, enquanto brincadeiras que requerem precisão, como montar quebra-cabeças ou desenhar, estimulam a coordenação motora fina. Esses aspectos são importantes para que a criança desenvolva controle sobre seu corpo, o que impacta diretamente em sua capacidade de realizar tarefas cotidianas com mais independência.

O uso do lúdico na educação infantil também facilita a aprendizagem interdisciplinar. Muitas vezes, através de uma única brincadeira, a criança pode ser exposta a diferentes áreas do conhecimento. Por exemplo, ao brincar de cozinhar, ela pode aprender sobre os alimentos (ciências), praticar a contagem e as medidas (matemática) e ampliar seu vocabulário (linguagem). Dessa forma, o lúdico permite que o aprendizado aconteça de forma integrada e contextualizada, fazendo sentido para a realidade da criança.

É importante ressaltar que o lúdico não precisa ser restrito a momentos de recreação ou a atividades extracurriculares. Ele pode, e deve ser inserido no cotidiano escolar de maneira sistemática, como parte das estratégias pedagógicas. Ao planejar atividades lúdicas, o educador deve ter em mente não apenas o aspecto da diversão, mas também os objetivos de aprendizagem que podem ser alcançados através da brincadeira. Nesse sentido, o professor atua como um mediador, criando oportunidades para que o lúdico seja utilizado de maneira intencional e direcionada para o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos.

A abordagem lúdica na educação infantil também respeita o ritmo de cada criança. Diferente de metodologias mais tradicionais, onde todos os alunos seguem o mesmo ritmo de ensino, o lúdico permite que a criança explore, experimente e aprenda de acordo com suas próprias capacidades e interesses. Isso contribui para a personalização do ensino e para a inclusão, já que cada criança pode se envolver nas atividades de acordo com suas habilidades e níveis de desenvolvimento.

Além disso, o lúdico promove um ambiente de aprendizagem mais descontraído e agradável, o que é fundamental para a construção de uma relação positiva com o aprendizado desde cedo. Quando a criança associa o ato de aprender a momentos de prazer e diversão, ela tende a desenvolver uma atitude mais curiosa e aberta para o conhecimento ao longo da vida. Isso é fundamental para a criação de uma cultura de aprendizado contínuo e para o desenvolvimento do prazer em aprender.

Outro ponto relevante é que o lúdico favorece o desenvolvimento da criatividade e da imaginação. Ao brincar, a criança tem a liberdade de inventar histórias, personagens e situações, o que estimula sua capacidade de criar e inovar. A criatividade é uma habilidade cada vez mais valorizada no mundo atual, e o lúdico oferece um caminho natural para que a criança desenvolva essa competência desde cedo, em um ambiente seguro e estimulante.

Por fim, o lúdico também desempenha um papel importante na relação entre a escola, a família e a comunidade. Quando os pais participam de atividades lúdicas com seus filhos ou estão envolvidos em brincadeiras propostas pela escola, eles se tornam parceiros ativos no processo de educação. Isso fortalece os

laços entre família e escola e cria uma rede de apoio ao desenvolvimento da criança, contribuindo para um ambiente educativo mais inclusivo e colaborativo.
Em conclusão, o lúdico é uma ferramenta indispensável na educação infantil, pois promove o desenvolvimento integral das crianças, abrangendo aspectos cognitivos, emocionais, sociais e motores. Ele transforma o aprendizado em uma experiência prazerosa e significativa, respeitando o ritmo e a individualidade de cada criança. Além disso, favorece a criatividade, a socialização e a construção de conhecimentos de forma integrada e interdisciplinar. Portanto, é fundamental que o lúdico seja cada vez mais valorizado e incorporado às práticas pedagógicas na educação infantil, garantindo que o aprendizado aconteça de maneira natural, prazerosa e eficaz.

A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE PARA EDUCAÇÃO

Para Friedman (1996), a ludicidade desempenha um papel central na educação, oferecendo uma abordagem dinâmica e eficaz para o desenvolvimento integral das crianças. Destaca-se que a ludicidade não se limita à diversão, mas é fundamental para o processo educacional, proporcionando um ambiente propício para a exploração, experimentação e aprendizado significativo. A importância da ludicidade na educação está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento cognitivo. O brincar contribui para a construção de esquemas mentais, promovendo a compreensão do mundo e o desenvolvimento do pensamento lógico. Além disso, a ludicidade também desempenha um papel crucial no desenvolvimento socioemocional das crianças. Destaca-se que as atividades lúdicas proporcionam um espaço seguro para a expressão de emoções, o desenvolvimento da empatia e a prática de habilidades sociais, fundamentais para a convivência saudável.
Para Friedman (1996), a promoção da criatividade é um dos benefícios marcantes da ludicidade na educação. O brincar estimula a imaginação, a originalidade e a capacidade de resolver problemas de maneiras inovadoras, habilidades essenciais para o enfrentamento dos desafios contemporâneos. No contexto educacional, a ludicidade contribui significativamente para a motivação e o engajamento dos alunos. Destaca-se que estratégias pedagógicas baseadas no lúdico despertam o interesse, tornando o aprendizado mais envolvente e duradouro. A abordagem lúdica na educação infantil é respaldada por documentos oficiais, como os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998). A legislação reconhece o brincar como um direito da criança e uma ferramenta pedagógica essencial para seu desenvolvimento.
Para Friedman (1996), a ludicidade também se destaca como uma ferramenta eficaz no processo de alfabetização. Explora-se como atividades lúdicas, como jogos com letras e palavras, tornam o aprendizado da leitura e escrita mais prazeroso e eficiente. A ludicidade proporciona uma abordagem integrada ao currículo, permitindo a conexão entre diferentes áreas do conhecimento. Destaca-se como o brincar possibilita a interdisciplinaridade, estimulando a compreensão holística e contextualizada do saber. A promoção da ludicidade na educação não apenas contribui para o desenvolvimento individual, mas também para a formação de cidadãos mais participativos e éticos. Explora-se como o brincar pode ser uma ferramenta para o desenvolvimento de valores e atitudes positivas.
A inclusão de tecnologias educacionais lúdicas é uma tendência contemporânea. Argumenta-se que jogos digitais e recursos interativos proporcionam uma abordagem moderna e atrativa, alinhando-se às demandas de uma sociedade cada vez mais tecnológica (ANTUNES, 2001). A ludicidade é um elemento central na abordagem construtivista da educação. Ressalta-se como o brincar é uma forma natural de aprendizado, permitindo que as crianças construam ativamente seu conhecimento por meio da interação com o ambiente (PIAGET, 1978). A importância da ludicidade vai além do ambiente escolar, influenciando positivamente as relações familiares. Explora-se como a participação dos pais em atividades lúdicas fortalece os laços afetivos e contribui para o desenvolvimento saudável das crianças (CARVALHO, 1990).
A ludicidade na educação especial desempenha um papel significativo na promoção da inclusão e no atendimento às necessidades específicas dos alunos. Destaca-se a ludicida-

de como um recurso valioso para a personalização do ensino (BRASIL, 2010). A avaliação formativa ganha destaque na abordagem lúdica. Explora-se como a observação contínua das atividades lúdicas permite uma análise abrangente do progresso individual, indo além da avaliação tradicional. A cultura lúdica, ao incorporar elementos da tradição e inovação, contribui para a preservação e renovação do patrimônio cultural. Ressalta-se como a incorporação de jogos e brincadeiras tradicionais mantém viva a herança cultural e propicia um diálogo intergeracional. (KISHIMOTO, 1998).
Para Friedman (1996), a formação inicial e continuada dos educadores é um fator determinante para o sucesso da implementação da ludicidade na educação. Argumenta-se que a atualização constante capacita os profissionais a explorar de forma efetiva o potencial educativo do lúdico. Em síntese, a importância da ludicidade para a educação é multifacetada, abrangendo aspectos cognitivos, socioemocionais, motivacionais e pedagógicos. Destacase que a incorporação de práticas lúdicas não apenas enriquece o ambiente educacional, mas também contribui para a formação de indivíduos mais criativos, autônomos e engajados no processo de aprendizagem. Cada citação inserida destaca a base teórica e empírica que sustenta a relevância da ludicidade na educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ludicidade na educação emerge como uma abordagem pedagógica que se revela cada vez mais relevante e necessária no contexto contemporâneo. Ao longo deste estudo, exploramos as percepções e experiências de educadores em relação ao papel do lúdico no ambiente escolar, identificando uma diversidade de visões e práticas que enriquecem o debate sobre o tema. A partir da análise dos dados apresentados, é possível inferir que a ludicidade não é apenas uma ferramenta pedagógica, mas sim um componente fundamental para o desenvolvimento integral dos educandos, promovendo tanto a aprendizagem cognitiva quanto as habilidades socioemocionais.
A variedade de tempo de magistério, formação acadêmica e experiência pedagógica dos participantes evidencia a complexidade e a amplitude da inserção da ludicidade na prática docente. Profissionais com diferentes trajetórias educacionais contribuem para um panorama rico e multifacetado, destacando a importância da ludicidade em contextos diversos, desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental e Médio. Essa diversidade de perspectivas enriquece o debate e oferece insights valiosos para aprimorar as práticas pedagógicas.
A convergência de opiniões positivas sobre a importância do lúdico para os processos de aprendizagem reforça a relevância desse enfoque no contexto educacional. Educadores reconhecem a ludicidade como uma ferramenta eficaz para a formação de conceitos, o estímulo às aprendizagens significativas e o desenvolvimento integral dos educandos. Essa convergência sugere que o lúdico não é apenas uma opção entre muitas, mas sim um elemento essencial que deve permear todas as etapas do processo educativo.
É crucial ressaltar que, além de contribuir para o desenvolvimento cognitivo, a ludicidade também desempenha um papel fundamental no desenvolvimento socioemocional dos educandos. Através do brincar, as crianças aprendem a colaborar, resolver conflitos, expressar emoções e desenvolver habilidades interpessoais, aspectos essenciais para sua formação como cidadãos autônomos e participativos. Portanto, ao integrar práticas lúdicas no ambiente escolar, os educadores não apenas enriquecem o processo de ensino-aprendizagem, mas também contribuem para a formação de sujeitos mais completos e preparados para os desafios do mundo contemporâneo.
Em suma, os resultados desta pesquisa reafirmam a importância da ludicidade na educação como uma abordagem pedagógica essencial para o desenvolvimento integral dos educandos. Ao valorizar o brincar como uma ferramenta educativa poderosa, os educadores podem criar ambientes de aprendizagem mais estimulantes, inclusivos e significativos, capazes de potencializar o desenvolvimento cognitivo, socioemocional e criativo das crianças e jovens. Assim, a ludicidade não deve ser vista como um complemento opcional, mas sim como uma parte intrínseca e indispensável do processo educativo, capaz de transformar positivamente a experiência de ensino e

aprendizagem.
A ludicidade na educação emerge como uma abordagem pedagógica que se revela cada vez mais relevante e necessária no contexto contemporâneo. Em uma sociedade em constante transformação, onde a informação circula de maneira rápida e o desenvolvimento tecnológico avança a passos largos, é fundamental repensar as metodologias educacionais tradicionais e incorporar estratégias que dialoguem com as necessidades e interesses das crianças. A ludicidade, nesse sentido, oferece uma alternativa que valoriza o prazer de aprender, promovendo o desenvolvimento integral dos alunos e atendendo às demandas de um ensino mais dinâmico, participativo e conectado com a realidade infantil.
O papel do lúdico no processo educativo não se restringe apenas ao contexto da educação infantil, mas começa a ser valorizado em diferentes etapas do ensino. No entanto, é na primeira infância que a ludicidade encontra seu maior potencial. Nessa fase, as crianças estão descobrindo o mundo ao seu redor, e o brincar é sua principal ferramenta de exploração e aprendizado. Através do lúdico, elas podem experimentar novas ideias, testar limites e resolver problemas, tudo de forma espontânea e prazerosa. O educador, por sua vez, tem o papel de mediar essas experiências, criando um ambiente que favoreça a aprendizagem por meio de atividades que sejam ao mesmo tempo desafiadoras e adequadas ao nível de desenvolvimento de cada criança.
Do ponto de vista pedagógico, a ludicidade na educação infantil não é apenas uma estratégia para tornar o ensino mais agradável, mas uma metodologia que reconhece a importância de colocar a criança no centro do processo educativo. Ao brincar, as crianças têm a oportunidade de construir seu próprio conhecimento, experimentando, errando e corrigindo suas ações de forma autônoma. O lúdico possibilita a construção ativa do aprendizado, em que a criança se torna agente de sua própria formação. Esse tipo de prática pedagógica valoriza a experiência e a experimentação, incentivando o desenvolvimento do pensamento crítico, da criatividade e da capacidade de resolver problemas.
A ludicidade também desempenha um papel crucial no desenvolvimento social das crianças. As brincadeiras em grupo são momentos em que elas aprendem a interagir, compartilhar, respeitar regras e conviver com as diferenças. Por meio do jogo, as crianças experimentam diferentes papéis sociais, desenvolvem a empatia e aprimoram suas habilidades de comunicação. Além disso, o lúdico promove a cooperação e o trabalho em equipe, características que são essenciais para a vida em sociedade e que devem ser estimuladas desde cedo no ambiente escolar. Ao brincar juntas, as crianças constroem um senso de comunidade e aprendem a lidar com os conflitos de maneira saudável.
Outro aspecto importante da ludicidade é seu impacto no desenvolvimento emocional. Através das brincadeiras, as crianças podem expressar seus sentimentos, testar seus medos e ansiedades e aprender a lidar com frustrações de maneira mais equilibrada. O jogo simbólico, em que a criança faz de conta que é outra pessoa ou vive situações imaginárias, é especialmente útil para que ela possa elaborar suas emoções e compreendê-las melhor. Essa capacidade de autoregulação emocional é fundamental para o desenvolvimento de uma saúde emocional sólida e para a construção de relações interpessoais saudáveis no futuro.
No desenvolvimento cognitivo, a ludicidade oferece um caminho natural para a aquisição de novas habilidades e conhecimentos. Ao engajar-se em atividades lúdicas, a criança trabalha com conceitos que muitas vezes estão presentes no currículo formal, como números, formas, cores, lógica e linguagem. A diferença é que, ao ser introduzido em um contexto de brincadeira, esses conteúdos se tornam mais acessíveis e compreensíveis, uma vez que são experimentados de forma concreta e significativa. Por exemplo, jogos de tabuleiro podem ensinar noções matemáticas, enquanto jogos de palavras estimulam o desenvolvimento da linguagem e da capacidade de comunicação.
A ludicidade, no entanto, não se limita ao ambiente da sala de aula. Ela pode ser explorada em diversos contextos, incluindo a interação com a família e a comunidade. Ao valorizar o brincar como parte integrante do processo educativo, a escola também envolve os pais e responsáveis nesse processo, promovendo uma parceria que fortalece os vínculos fami-

liares e cria um ambiente de apoio ao desenvolvimento da criança. Atividades lúdicas podem ser desenvolvidas em casa, em parques, museus e outros espaços, enriquecendo as experiências de aprendizagem da criança e proporcionando oportunidades para que ela continue a aprender de forma divertida e criativa fora da escola.

Outro ponto relevante é a capacidade da ludicidade de tornar o ambiente escolar mais inclusivo. Crianças com diferentes necessidades e ritmos de aprendizagem podem se beneficiar de atividades lúdicas adaptadas às suas realidades. O brincar permite que cada criança explore suas próprias habilidades e potencialidades, independentemente de limitações físicas, cognitivas ou emocionais. Assim, a ludicidade contribui para uma educação mais inclusiva, onde todos os alunos, independentemente de suas particularidades, têm a oportunidade de participar ativamente do processo de aprendizado.

Além disso, a ludicidade está diretamente relacionada ao desenvolvimento da criatividade. As brincadeiras incentivam as crianças a pensar fora dos padrões estabelecidos, a criar soluções inovadoras e a imaginar novos cenários e possibilidades. Esse estímulo à criatividade é essencial para o desenvolvimento de competências que serão fundamentais na vida adulta, como a capacidade de inovação e adaptação a diferentes contextos. Em um mundo em constante mudança, essas habilidades são cada vez mais valorizadas e necessárias.

No campo da educação infantil, o lúdico também permite uma abordagem interdisciplinar do ensino. Ao integrar brincadeiras e jogos no currículo, os educadores conseguem trabalhar simultaneamente diferentes áreas do conhecimento. Um jogo que envolve a construção de uma cidade, por exemplo, pode ensinar geografia, matemática, ciências e habilidades sociais ao mesmo tempo. Essa abordagem favorece uma aprendizagem mais significativa e contextualizada, em que as crianças conseguem ver a conexão entre os diferentes conteúdos que estão sendo trabalhados.

É importante ressaltar que o lúdico não deve ser visto apenas como uma atividade recreativa ou um intervalo entre momentos de ensino formal. Ele deve ser incorporado de maneira estruturada e planejada no processo pedagógico, respeitando as fases de desenvolvimento da criança e os objetivos de aprendizagem. Quando bem utilizado, o lúdico pode se transformar em uma ferramenta poderosa para facilitar o aprendizado, promover o desenvolvimento integral e despertar nas crianças o prazer de aprender.

Em conclusão, a ludicidade na educação infantil é uma abordagem pedagógica indispensável para o desenvolvimento integral das crianças. Ao promover um aprendizado ativo, prazeroso e significativo, ela contribui para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor dos alunos. Além disso, a ludicidade favorece a criatividade, a inclusão e a construção de uma relação positiva com o aprendizado, criando uma base sólida para que a criança continue a aprender de forma autônoma e curiosa ao longo de sua vida. Incorporar o lúdico no contexto educacional é, portanto, uma estratégia essencial para preparar as crianças para os desafios do mundo contemporâneo.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Gabriela Fiúza Oliveira; ALMEIDA, Ilda Neta Silva de. CARVALHO, Valter Domingos Rezende. A concepção do brincar na base nacional comum curricular. Revista Multidebates, v.4, n.2 Palmas-TO, junho de 2020.

ALMEIDA, P. N. Educação Lúdica: Prazer de estudar Técnicas e Jogos Pedagógicos. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

ANTUNES, D. A. O direito da brincadeira a criança. São Paulo: Summus, 2001.

APARECIDA, M. L. B. A importância da brincadeira na educação infantil. 2009 – Disponível em:<https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/1212/Bahia_Maria_ Aparecida_Lira.pdf Acesso em 05 out. 2023.

BRANCO, Emerson Pereira et al. Ensino de ciências: relações com os aspectos pedagógicos, infraestrutura e gestão escolar. Revista Valore, v. 6, p. 546-562, 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394. htm / http://www.planalto.gov.br/ccivil _03/leis/l9394.htm Acesso em 03 out. 2023.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069. hm. HYPERLINK http://www.planalto. gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm . Acesso em 01 out. 2023.
BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil– RCNEI. Brasília: MEC/SEF, 1998.
BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2017.
BEZERRA, E. A. Porque trabalhar o lúdico na Educação Infantil Ed. Matinaria, 2007.
CARVALHO L. A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL – MONOGRAFIAS. Disponível em: <https://monografias.brasilescola.uol.com.br>. Acesso em 21 out. 2023.
DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA. Disponível em: https://crianca.mppr.mp.br/pagina-1069.html. Acesso em 18 out. 2023.
DE PAULA, M.V.G. Escola e cultura: o papel da educação física na valorização dos saberes culturais lúdicos por meio dos jogos tradicionais. Corpoconsciência, v. 24, n. 1, p. 205-216, 2020.

FRIEDMAN, A, Brincar: crescer e aprender- O resgate do jogo infantil- São Paulo: Moderna, 1996.
FONSECA, L. R. D.; SILVA, S. de B.; OMENA, D. G. de. Utilização de jogos pedagógicos no ensino de ciências da natureza: revisão integrativa. Diversitas Journal, [S. l.], v. 6, n. 3, p. 3646–3661, 2021.

FREIRE, P. A pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa.
63. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

KISHIMOTO, M. T. O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira, 1998.
PIAGET, J. Ensaio de lógica operatória. São Paulo: Editora Globo/ED

A MÚSICA COMO FORMA DE ARTE

ELISETE GASPAR BARBOSA DA SILVA

RESUMO
A musicalização é uma área fundamental no desenvolvimento cognitivo emocional do ser humano. A instrumentação desempenha um papel crucial na expressão musical. Este artigo aborda a interseção entre musicalização, instrumentação e ensino aprendizagem destacando sua importância no contexto educacional a musicalização como prática educacional, visando desenvolver a sensibilidade musical e habilidades cognitivas, motoras e sociais na educação infantil. A instrumentação neste contexto, possibilita ferramentas e recursos que facilitam a compreensão e a expressão musical, ressaltando o contexto histórico, cultural e social da Música na contribuição do desenvolvimento humano, permeando e analisando diversas abordagens de instrumentação utilizadas em contextos educacionais desde instrumentos musicais tradicionais até tecnologias atuais. Além disso são exploradas estratégias pedagógicas que integram a instrumentação de forma eficaz ao currículo de Musicalização, promovendo a ampliação, o engajamento e a aprendizagem dos alunos. Ao compreendermos melhor como a instrumentação pode enriquecer o ensino da Música podemos oportunizar e valorizar a musicalização, favorecendo o desenvolvimento musical de maneira mais eficaz e abrangente. O método de pesquisa utilizado para compor este artigo é baseado em pesquisa bibliográfica.

Palavras-chave: Ensino Aprendizagem; Instrumentos; Musicalização.

INTRODUÇÃO

O objetivo geral deste artigo é deixar transparente as possibilidades e importância da Música como ferramenta de atuação do educador no processo ensino aprendizagem. Portanto, visa apresentar considerações no sentido de facilitar a atuação pedagógica com qualidade, principalmente em relação ao entendimento de se atuar com conhecimento de novas propostas por meio da musicoterapia e seus benefícios para a aprendizagem. Com as exigências e novos conhecimentos nos ambientes humanos e sociais, a música tem sido um meio facilitador de aprendizagem que por sua vez traz para a criança inúmeros benefícios abrindo espaço para o desenvolvimento para diversas linguagens.

Seja ouvindo, interagindo, batucando, cantando e até mesmo abrindo novos horizontes para se confeccionar seus próprios instrumentos musicais nos quais serão usados a produzir sons de diversos ritmos musicais assim ampliando o conhecimento de mundo e linguagem. Por meio da música a criança estimula conexão mentais com mais facilidade, fica mais concentrada e comunica- se melhor, bem como deixa transparecer diversos sentimentos que fazem parte de seu mundo cotidiano e suas experiências familiares.

Dessa forma, por meio da música na educação infantil, espera-se, então, uma evolução e alteração significativa em prol de um ensino aprendizagem mais eficaz. Mas, será que a música tem sido um instrumento usado e apresentado pelos educadores na educação infantil? O conhecimento da música pode auxiliar na elaboração de um planejamento? Dentro deste artigo será apresentado algumas maneiras que possam ser introduzidos de acordo com a norma da BNCC propostas voltadas também nas confecções de instrumentos com materiais recicláveis em prol de ser um meio facilitador com mais liberdade para as crianças expressarem suas ideias e gostos pela música. Contudo, esse trabalho tem como foco a importância de ser inserido a música desde a educação infantil nas esferas educacionais facilitando o processo de reconhecimento do eu, do outro e do mundo em que todos estão e fazem parte desde o nascimento.

Um estudo do desenvolvimento musical envolve necessariamente a observação das reações do ser humano ao primeiro contato com a música, o estudo da forma pela qual a música consegue integrar-se ao seu ser íntimo e adquiri significação por sua vida pessoal, assim como a observação das etapas por que passa o processo de aquisição do conhecimento musical e a caracterização dos modos pelos quais o ser humano participa da ativi-

dade humana (MÁRSICO CITADO POR ROSA, 1996, p.. 15)

EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA RELAÇÃO COM A MUSICALIZAÇÃO

Na educação infantil, a musicalização tem um papel de destaque. Afinal, é nesta fase que o sistema nervoso central e neuropsicomotor das crianças está em plena formação, enquanto os estímulos sonoros contribuem para o aprimoramento das conexões cerebrais e para a percepção do mundo ao seu redor.

Ao terem contato com diferentes tipos de musicalização na educação infantil, inclusive aquelas emitidas pelo próprio corpo, as crianças adquirem maior consciência corporal, melhor compreensão quanto às diferenças individuais, maior facilidade para a memorização de sequência, maior capacidade de socialização com outras crianças; maior facilidade para que aprenderem outras culturas e idiomas , interesse pelo desenvolvimento da linguagem verbal e o processo de alfabetização, se sentem seguras e confiantes para expressarem emoções e sentimentos.

Os elementos sonoros e o uso dos instrumentos musicais também desempenham um papel importante nesse contexto, pois são eles, recursos que facilitam a comunicação, a livre expressão emocional, o cognitivo e o aprimoramento das potencialidades intrínsecas do indivíduo.

Os aspectos relacionados ao contexto sócio-emocional no processo de desenvolvimento da interação do ser humano com a música, desperta a sensibilidade musical que estimulada e incentivada promove a percepção, a apreciação e a compreensão de diferentes sonoridades, ritmos culturais e gêneros musicais.

Exemplos de confecção de instrumentos musicais com materiais recicláveis

Figura 1 – Pau de Chuva



Fonte: Pinterest.pt

O “Pau De Chuva” é um instrumento musical idiofone, ou seja, é o próprio corpo do instrumento que produz o som instrumento de percussão e ritmo com som musicalmente impreciso, próximo ao que chamamos de ruído.

Material necessário para construir um Pau de Chuva

Rolo de papel higiênico ou de toalha, de madeira, alumínio ou cano de PVC;
Fita crepe cola;
Jornal, tecido, sisal, fitas para ornamentar;
Tinta para decorar;
Arame em forma espiral;
Arroz;
Miçangas.

Figura 2 - Chocalho



Fonte: Dreamstime.com.br

São desta família também diversos tipos de chocalhos africanos, alguns formados por um corpo qualquer revestido com uma malha de fios e contas, idealizando a representação de um instrumento ético africano.

Figura 3 - Tambor



Fonte: Dreamstime.com.br

O tambor é talvez o instrumento musical mais primitivo. Tem a ver com o ritmo de qualquer música, mas também está associado à comunicação entre as pessoas. Em tempos primórdios, os indígenas e os povos africanos se comunicavam a distância por tambores.
Material necessário para construir um Tambor:
Latas de leite, achocolatado etc.;
Fitas adesivas ou de cetim, miçangas, recortes de papéis coloridos, ou outros itens para ornamentar;
Palitos ou colheres;
Barbante.
Figura 4– Tambor de lata



Fonte: Dreamstime.com.br
Muito destes instrumentos tem forte presença representativa em cerimonias religiosas, culturais e étnicas.

O PAPEL DA MUSICALIZAÇÃO NAS ESCOLAS BRASILEIRAS
A musicalização nas escolas brasileiras tem sido uma área de interesse crescente nas últimas décadas, reconhecendo o valor da educação musical no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças.
Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), inseridas no campo de experiência e aprendizagem "Traços sons, cores e formas", a musicalização deve ser trabalhada em um conjunto amplo com as crianças de forma a proporcionar novas vivencias e aprendizagens significativas no contexto educacional.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), afirma que a música é " [...]Uma das formas importantes de expressão humana, o que por ser só justifica sua presença no contexto da Educação de um modo geral e na educação infantil particularmente (BRASIL, 1998)"

Considerando o exposto, a arte surge como um meio a ser empregado para essa metamorfose, tendo em vista o seu poder de acessar e envolver profundamente o ser humano; atua tanto na mente quanto no coração, colabora na aquisição de conhecimento em sua totalidade e favorece o processo educacional, ao criar um ambiente mais animado e estimulante para o aprendizado.
A música, defendida por diversos estudiosos como parte integrante da literatura, quando inserida no currículo, permite destacar a disseminação do saber de maneira contextualizada, promovendo uma aprendizagem mais humanizada e menos mecânica.
O processo de ensino-aprendizagem tem passado por transformações na metodologia de ensino, buscando estratégias que facilitem o trabalho do educador e, principalmente, produzam resultados superiores no processo educativo.
As mudanças relacionadas aos recursos didáticos, especialmente os de natureza pedagógica, englobam a música e o aspecto lúdico que, quando utilizados de forma adequada, tornam a aprendizagem menos automatizada e mais significativa e prazerosa para o aluno.
É necessário questionar "qual é o papel da escola e do educador na sociedade?" A escola responde às demandas do contexto social em que está inserida, e as crianças recebem estímulos para um desenvolvimento equilibrado das habilidades de comunicação e socialização? Muitas questões como essas podem ser formuladas quando se pondera sobre o papel da instituição educacional, como parte integrante da vida da maioria das pessoas, considerando que se passa um longo período nessa instituição.
É importante ressaltar que, longe de tentar reinventar a roda ou ter a pretensão de interferir na prática pedagógica do professor, este

estudo busca apenas contribuir para a ampliação do debate sobre a utilização de outras ferramentas educacionais em sala de aula, visando tornar a escola um lugar mais feliz para crianças, jovens e adultos.
Observa-se também que a educação na atualidade deve ultrapassar as paredes da sala de aula e, portanto, utilizar conteúdos que estejam intimamente ligados à vida das pessoas, abrindo um caminho com amplas possibilidades de resultados positivos.
Portanto, não se trata de um aprofundamento na educação musical na escola, uma vez que essa área está bem fundamentada, tanto no currículo escolar quanto nos documentos oficiais da educação em nosso país. O enfoque principal desta pesquisa está direcionado para a busca de um melhor entendimento da importância da música como uma ferramenta mediadora da aprendizagem, no desenvolvimento e na formação integral do ser humano.

CENÁRIO DA MÚSICA COMO METODOLOGIA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS

A "Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)" no Brasil estabelece a música como componente curricular obrigatório na educação básica. Isso significa que a musicalização faz parte do currículo escolar desde a educação infantil até o ensino fundamental.
Bicênio subsequente ao lançamento da LDB, em conformidade com as prescrições deste estatuto, o Órgão Federal de Instrução divulga o Padrão Nacional de Currículo para o Ensino infantil, pertinente a berçários, instituições análogas, jardins de infância e compõe a sequência de papéis dos Critérios Curriculares. A finalidade deste padrão era apoiar o educador, na execução da tarefa didática cotidiana com os infantes.

A música é (...) um tipo de expressão humana dos mais ricos e universais e também dos mais complexos e intrincados. Portanto, valerá muito ao professor utilizar a música em suas aulas, mas é preciso dedicar-se ao seu estudo, procurando compreende-la em sua amplitude, desenvolvendo o prazeroso trabalho de sempre escutar os mais variados sons em suas combinatórias infinitas, com "ouvidos atentos", e também ler o que for possível a respeito (FERREIRA, 2006, P. 13).

Se observa por parte de alguns direcionamentos governamentais, com foco na constituição da educação musical como área do conhecimento, o esforço contínuo para capacitar os professores na área da música, especialmente aqueles que trabalham com as séries iniciais.
Algumas escolas brasileiras passaram a adotar diferentes metodologias de ensino de música, desde abordagens mais tradicionais, como o método Kodály ou Off até abordagens mais contemporâneas que incorporam tecnologia e práticas musicais mais diversas.

METODOLOGIA: KODÁLY E OFF

"Kodály": Abordagem a qual viria posteriormente a tornar-se conhecida como "Método Kodály/ metodologia pedagógica desenvolvida com base no trabalho do educador e músico húngaro Zoltán Kodály. O Método se fundamenta essencialmente na estrutura no uso da voz e de um repertório baseado em canções folclóricas;
"Método Off": Carl Off foi um compositor alemão um dos mais destacados do século XX famoso sobretudo por sua cantata Carmina Burana. Contudo a sua maior contribuição se situa na área da pedagogia musical com o Método Off baseado na percussão e no canto, sua tônica era a de que nada substitui a experiência e a prática do "fazer musical". A partir desta ideia desenvolveu o conceito de música elementar, ou seja, música que oferece oportunidades para vivências significativas contribuindo para o desenvolvimento da personalidade do indivíduo.
Muitas vezes, a musicalização é integrada a outras disciplinas, como Artes Visuais, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Sociais. Isso promove uma abordagem interdisciplinar e contextualizada ao ensino da música.
Muitas escolas brasileiras estabelecem parcerias com instituições culturais, como orquestras, grupos de música popular e ONGs, para enriquecer a experiência musical dos alunos e oferecer acesso a atividades extracurriculares relacionadas à música.
A musicalização nas escolas brasileiras também desempenha um papel importante na promoção da inclusão social, oferecendo oportunidades para crianças de diferentes origens socioeconômicas e culturais se enga-

jarem com a música de forma significativa.
Em resumo, a Musicalização, ao longo do seu percurso no contexto educacional, foi ganhando o seu papel de destaque de importância nas escolas brasileiras como uma parte essencial da educação básica, com esforços contínuos para melhorar a formação de professores, integrar a música ao currículo escolar e promover o acesso equitativo à educação musical para todas as crianças.
Entretanto, se nos voltarmos para o cenário atual, e estreitarmos o olhar para a realidade e aprendizagens no espaço escolar, nem todas as escolas brasileiras, colocam a Música com destaque que ela merece, deixando-a em segundo plano perante outras disciplinas. Isso pode ser atribuída a diversos fatores, incluindo a falta de recursos, a ênfase dada a disciplinas consideradas mais "importantes" para o currículo, e até mesmo a falta de compreensão sobre os benefícios educacionais da música.

MUSICALIZAÇÃO NAS ESCOLAS BRASILEIRAS

Apesar dos esforços para promover a valorização e a imensa contribuição da Musicalização nas escolas, muitas instituições ainda enfrentam desafios em termos de recursos financeiros e infraestrutura adequada para oferecer uma educação musical de qualidade.
A subvalorização da educação musical em escolas brasileiras pode ser resultado de uma combinação de diversos fatores. Aqui estão algumas possíveis razões para essa situação:
Falta de Recursos: Muitas escolas enfrentam desafios financeiros e falta de recursos. A música frequentemente demanda instrumentos, materiais e espaço adequado, o que pode ser difícil de ser providenciado em meio a restrições orçamentárias.
Priorização de Disciplinas “Essenciais": Em alguns casos, as escolas podem priorizar disciplinas consideradas mais "essenciais" para o currículo, como matemática, ciências e língua portuguesa. Isso pode resultar na redução do tempo dedicado à música.
Falta de Compreensão dos Benefícios Educacionais: Muitas pessoas podem não estar cientes dos benefícios educacionais da música. Estudos têm mostrado que a educação musical pode melhorar habilidades cognitivas, sociais e emocionais, além de promover a criatividade e a expressão artística.
Ausência de profissionais qualificados: A falta de professores de música qualificados pode contribuir para a negligência dessa disciplina. Sem instrutores capacitados, as escolas podem ter dificuldade em oferecer um ensino musical eficaz.
Pressões por Resultados em Avaliações Padronizadas: A ênfase em testes padronizados pode levar às escolas a concentrarem seus esforços nas disciplinas testadas nessas avaliações, em detrimento de outras áreas, como a música.
Cultura Educativa Tradicional: Em algumas situações, uma abordagem educacional tradicional que valoriza apenas certos tipos de conhecimento pode levar à marginalização da educação musical.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para reverter o cenário da desvalorização da Musicalização no contexto educativo, é crucial promover a conscientização sobre a importância da música na educação e destacar os benefícios que ela oferece. Isso pode incluir a implementação de programas de educação musical mais abrangentes, a formação de professores para integrar a música em suas práticas pedagógicas e o fornecimento dos recursos adequados como instrumentos musicais e salas de aula personalizadas.
A participação da comunidade e dos Pais na defesa de uma educação musical mais qualificada pode ser fundamental para destacar os benefícios acadêmicos e emocionais da música, viabilizando a uma mudança na percepção e priorização nas escolas brasileiras. A música desempenha um papel significativo no desenvolvimento integral dos alunos, desempenhando um papel valioso no desenvolvimento integral dos alunos, contribuindo para o enriquecimento de suas vidas acadêmicas e pessoais, e merece uma consideração mais cuidadosa no sistema educacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AVILA, Marli Batista. O método Kodály como instrumento de musicalização no contexto educacional brasileiro. 1993. Dissertação (Mestrado). São Paulo: Universidade de São Paulo,1993.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.
BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
_____. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.
FERREIRA, Martins. Como usar a música em sala de aula. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2006.
FERNANDES, José Nunes, JUSTI, Lilia do Amaral Manfrin (Orgs). Canções do Brasil. Para Conjunto Off. Tomo IV/ José Nunes Fernandes; Lilia do Amaral Manfrin ato Justi (Orgs). Rio de Janeiro: Instituto Villa-Lobos / UNIRIO, 2019.
ROSA, Nereide Schilaro Santa. Educação musical para a pré-escola. São Paulo: Ática, 1996.
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. SÃO PAULO (SP). Coordenadoria Pedagógica. Currículo da cidade: Educação Infantil. São Paulo: SME / COPED, 2019.
SOUZA, Paulo Henrique de. Música na educação infantil: reflexões acerca das confecções de instrumentos musicais a partir de materiais recicláveis. Rio Grande do Norte: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2021.

HISTÓRIAS MODERNAS NA LITERATURA INFANTIL: TRANSFORMAÇÕES E TENDÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS

ERIKA PAULA MARQUES FERNANDES

RESUMO
O artigo explora as transformações recentes na literatura infantil, destacando as novas abordagens narrativas e os temas contemporâneos que moldam as histórias modernas. Examina a evolução das técnicas de storytelling, o impacto das mudanças sociais e culturais nas narrativas, e como essas histórias influenciam o desenvolvimento infantil. Utiliza uma análise qualitativa das obras recentes e revisões bibliográficas para identificar tendências emergentes. As considerações finais destacam a importância dessas mudanças para a educação e o entretenimento das crianças, enfatizando a relevância das histórias modernas no contexto atual.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura Infantil; Narrativas Contemporâneas; Desenvolvimento Infantil; Tendências Literárias; Educação e Entretenimento

ABSTRACT
The article explores recent transformations in children's literature, highlighting new narrative approaches and contemporary themes shaping modern stories. It examines the evolution of storytelling techniques, the impact of social and cultural changes on narratives, and how these stories influence child development. A qualitative analysis of recent works and literature reviews identifies emerging trends. The final considerations emphasize the importance of these changes for children's education and entertainment, underscoring the relevance of modern stories in the current context.

KEY-WORDS: Children's Literature; Contemporary Narratives; Child Development; Literary Trends; Education and Entertainment

INTRODUÇÃO

A literatura infantil, enquanto campo dinâmico e em constante evolução, reflete as mudanças culturais, sociais e tecnológicas que moldam a sociedade contemporânea. Desde suas origens, a literatura voltada para crianças tem desempenhado um papel crucial na formação da identidade e no desenvolvimento cognitivo dos jovens leitores. No entanto, o cenário literário infantil tem passado por significativas transformações nas últimas décadas, adaptando-se às novas exigências do mundo moderno. Este artigo explora essas mudanças e as tendências contemporâneas que estão redefinindo as histórias destinadas ao público infantil.

Historicamente, a literatura infantil era predominantemente didática, centrada em moralidades rígidas e valores tradicionais.

Obras como as fábulas de Esopo ou os contos de fadas dos irmãos Grimm tinham o propósito explícito de ensinar lições morais e comportamentais. Essas histórias, embora muitas vezes encantadoras e imaginativas, eram profundamente enraizadas em normas e expectativas culturais de suas respectivas épocas.

Com o tempo, a literatura infantil começou a diversificar seus temas e abordagens, refletindo uma maior abertura para a complexidade da experiência humana e a diversidade cultural.

Nos últimos anos, a literatura infantil passou por uma série de transformações significativas. A globalização e a ascensão das novas mídias têm desempenhado papéis importantes nesse processo, permitindo uma troca mais rica e diversificada de histórias e influências culturais. As histórias modernas frequentemente incorporam temas de inclusão e diversidade, abordando questões de identidade, gênero, raça e orientação sexual de maneiras que seriam impensáveis em épocas anteriores. Esse movimento em direção à representação e à empatia é um reflexo de uma sociedade cada vez mais consciente e crítica das desigualdades e injustiças.

Além disso, a literatura infantil contemporânea está sendo moldada pela interatividade e pela tecnologia. Livros digitais, aplicativos e histórias interativas têm revolucionado a forma como as crianças se relacionam com a leitura. Esses novos formatos não apenas capturam a atenção dos jovens leitores de maneira inovadora, mas também proporcionam oportunidades para o desenvolvimento de habilidades

digitais e de pensamento crítico. No entanto, essa mudança para o digital também levanta questões sobre o impacto da tecnologia na qualidade e na profundidade da experiência literária.
Outro aspecto importante das histórias modernas é a evolução das narrativas e da estrutura dos enredos. Autores contemporâneos frequentemente experimentam com a estrutura não-linear, múltiplos pontos de vista e narrativas fragmentadas, desafiando as convenções tradicionais da literatura infantil. Essa abordagem inovadora pode estimular a imaginação e a criatividade dos jovens leitores, encorajando-os a pensar de maneira mais complexa e crítica.
Além das mudanças na forma e no conteúdo, a literatura infantil moderna também está testemunhando uma crescente diversidade de vozes autorais. Autores de diferentes origens culturais e experiências de vida estão contribuindo para um panorama mais rico e multifacetado de histórias. Essa diversidade não apenas enriquece o gênero literário, mas também oferece aos jovens leitores uma gama mais ampla de perspectivas e experiências com as quais se identificar.
Neste artigo, examinaremos detalhadamente essas transformações e tendências contemporâneas na literatura infantil. Investigaremos como as novas abordagens e temas refletem e respondem às mudanças culturais e tecnológicas da sociedade atual. Analisaremos a influência das novas mídias e da interatividade, bem como o impacto da diversidade autoral e temática. Ao explorar essas dimensões, esperamos fornecer uma compreensão abrangente das histórias modernas na literatura infantil e seu papel fundamental no desenvolvimento das futuras gerações de leitores.

DESENVOLVIMENTO

A EVOLUÇÃO DA LITERATURA INFANTIL

A literatura infantil, ao longo dos séculos, evoluiu significativamente desde suas origens. Historicamente, os contos e histórias para crianças eram predominantemente morais e didáticos. Segundo Zipes (2015), os contos de fadas tradicionais, como os de Esopo e os irmãos Grimm, tinham como objetivo ensinar lições de moral e comportamentais. Essas histórias eram simplistas e frequentemente refletiam normas culturais rígidas, com pouco espaço para a inovação narrativa ou a diversidade temática.
A partir do século XIX, com o surgimento de autores como Lewis Carroll e Beatrix Potter, a literatura infantil começou a explorar novos horizontes. Carroll, com Alice no País das Maravilhas, introduziu um mundo de fantasia e absurdo que desafiava as normas e expectativas da literatura infantil da época. Potter, por outro lado, trouxe uma abordagem mais realista e detalhada para seus contos, focando na vida cotidiana e na natureza, mas com um toque de encantamento e imaginação (Tatar, 2009).

TRANSFORMAÇÕES RECENTES NA LITERATURA INFANTIL

Nas últimas décadas, a literatura infantil passou por transformações significativas que refletem mudanças culturais, sociais e tecnológicas. Essas transformações incluem a diversificação dos temas abordados, a inovação na estrutura narrativa e a influência das novas mídias.

DIVERSIFICAÇÃO TEMÁTICA

A literatura infantil moderna tem visto um aumento na diversificação temática. Estudos mostram que as histórias contemporâneas frequentemente abordam questões de identidade, gênero, e diversidade cultural de maneira mais aberta e inclusiva. Autores contemporâneos como Jacqueline Woodson e Grace Lin têm sido pioneiros na inclusão de personagens e histórias que refletem uma gama mais ampla de experiências e identidades. Segundo Gillespie (2018), essa mudança é parte de um movimento mais amplo para tornar a literatura infantil mais representativa e inclusiva.

INOVAÇÕES NARRATIVAS

A literatura infantil contemporânea tem se distinguido por suas inovações narrativas, que refletem as mudanças culturais e tecnológicas da sociedade atual. Estas inovações não apenas diversificam a forma como as histórias são contadas, mas também enriquecem a experiência de leitura das crianças, oferecendo novas formas de engajamento e compreensão.
Uma das inovações mais significativas na literatura infantil moderna é o uso de estruturas narrativas não-lineares. Em vez de seguir uma

sequência cronológica direta, muitos autores optam por formatos que permitem uma exploração mais complexa e multifacetada das histórias. Exemplos incluem a utilização de flashbacks, múltiplos pontos de vista e narrativas intercaladas

Outra transformação importante é a inovação nas técnicas narrativas. Muitos autores modernos utilizam estruturas narrativas não-lineares e múltiplos pontos de vista para criar histórias mais complexas e envolventes. Livros como A Invenção de Hugo Cabret de Brian Selznick e A Casa na Árvore de Andy Griffiths exploram novas formas de contar histórias, combinando texto, ilustrações e elementos gráficos para criar experiências narrativas híbridas. Reynolds (2014) aponta que essas inovações refletem uma compreensão mais profunda da capacidade das crianças de lidar com narrativas complexas e múltiplas camadas.

IMPACTO DAS NOVAS MÍDIAS

As novas mídias têm um impacto profundo e multifacetado na literatura infantil moderna, influenciando não apenas a forma como as histórias são contadas, mas também a maneira como são consumidas e compreendidas pelas crianças, a internet e os dispositivos digitais, ampliaram o acesso à literatura infantil, permitindo que mais crianças tenham acesso a uma variedade maior de livros e histórias. E-books, audiobooks e aplicativos de leitura facilitam o acesso a obras literárias de qualquer lugar e a qualquer momento

O advento das novas mídias e da tecnologia digital tem influenciado profundamente a literatura infantil. A popularização de e-books, aplicativos e histórias interativas tem proporcionado novas formas de engajar os leitores jovens. Sutherland e Schofield (2014) argumentam que esses formatos digitais oferecem experiências multimídia que podem enriquecer a leitura, oferecendo recursos como áudio, animações e interações táteis. No entanto, também há preocupações sobre o impacto dessas tecnologias na qualidade da experiência literária. Estudos indicam que, embora esses novos formatos possam atrair a atenção das crianças, há um risco de que possam levar a uma menor profundidade na leitura e na reflexão (Cress & Cress, 2016).

A DIVERSIDADE DE VOZES AUTORIAIS

A diversidade de vozes autorais é outro aspecto significativo das transformações na literatura infantil. A inclusão de autores de diferentes origens culturais e experiências de vida tem enriquecido o campo da literatura infantil. Harris (2020) observa que essa diversidade não só amplia o alcance da literatura infantil, mas também oferece aos leitores uma gama mais rica de perspectivas e histórias com as quais se identificar. A diversidade autoral é vista como uma resposta à demanda por representações mais autênticas e variadas das experiências infantis, promovendo a inclusão e a empatia, é crucial destacar como a inclusão de autores de diferentes origens culturais, identidades e experiências enriquece o campo da literatura infantil. Essa diversidade autoral reflete um movimento mais amplo de representação e inclusão, respondendo à crescente demanda por narrativas que abordem as realidades variadas das crianças ao redor do mundo.

A literatura infantil, tradicionalmente dominada por vozes de grupos hegemônicos, tem se transformado à medida que autores de diversas origens começam a ocupar um espaço maior no cenário literário. Essa mudança não apenas amplia o alcance das histórias, mas também oferece aos jovens leitores uma gama mais rica de perspectivas com as quais podem se identificar. Obras de autores como Jacqueline Woodson, Grace Lin e Kwame Alexander, por exemplo, trazem à tona experiências de vida que antes eram marginalizadas ou invisibilizadas, promovendo uma maior conexão e empatia entre leitores de diferentes culturas.

Além disso, a diversidade autoral contribui para o desenvolvimento de uma literatura mais autêntica e representativa. Harris (2020) observa que as histórias que emergem de vozes variadas tendem a apresentar personagens, contextos e tramas que refletem a complexidade e a riqueza da vida moderna, permitindo que todas as crianças encontrem eco de suas próprias experiências na literatura que consomem. Essa inclusão é fundamental para promover uma sensação de pertencimento e validar as experiências de crianças de todas as origens.

Portanto, a diversidade de vozes autorais na literatura infantil moderna não é apenas uma tendência, mas uma necessidade para construir um repertório literário que seja verdadeiramente inclusivo e representativo da diversidade global. Essa diversidade não só enriquece as narrativas, mas também desempenha um papel crucial na formação de leitores críticos, conscientes e empáticos, capazes de apreciar e celebrar a pluralidade de experiências que compõem o mundo contemporâneo.

2.4. Tendências Contemporâneas na Literatura Infantil

As tendências contemporâneas na literatura infantil refletem uma adaptação às mudanças culturais e tecnológicas da sociedade. As principais tendências incluem a promoção da inclusão e da representatividade, a adoção de narrativas interativas e multimodais, e a conexão com questões sociais relevantes. A literatura infantil moderna tem se esforçado para incluir uma gama mais ampla de experiências e perspectivas. Isso inclui uma maior representação de diferentes culturas, identidades de gênero, orientações sexuais e condições socioeconômicas, a integração de vários modos de comunicação, como texto, imagens, áudio e vídeo, é uma tendência crescente. Isso inclui histórias interativas onde as crianças podem influenciar o curso da narrativa através de decisões e ações.

INCLUSÃO E REPRESENTATIVIDADE

A inclusão e a representatividade são temas centrais na literatura infantil contemporânea. As histórias modernas frequentemente abordam questões de diversidade racial, de gênero e de orientação sexual, refletindo uma sociedade mais consciente e inclusiva. Bishop (2019) destaca que a representação de diferentes identidades e experiências é essencial para promover a empatia e a compreensão entre os leitores jovens, a inclusão e a representatividade também referem-se à prática de garantir que as histórias, personagens e contextos abordados nos livros infantis reflitam a diversidade do mundo real, oferecendo a todas as crianças a oportunidade de se verem representadas e compreendidas através da leitura. Esses conceitos são fundamentais para promover uma literatura que seja acessível, relevante e empática para leitores de diferentes origens e experiências

NARRATIVAS INTERATIVAS E MULTIMODAIS

As narrativas interativas e multimodais estão se tornando cada vez mais comuns. Livros que incorporam elementos multimídia, como áudio e animações, oferecem experiências de leitura mais dinâmicas e envolventes. Marsh (2015) argumenta que essas abordagens podem estimular habilidades digitais e de pensamento crítico, embora seja importante garantir que a qualidade literária não seja comprometida.

As Narrativas interativas permitem que os leitores participem ativamente do desenvolvimento da história. Em vez de serem espectadores passivos, os leitores tomam decisões ou realizam ações que afetam o desenrolar da narrativa. Esse tipo de narrativa é frequentemente encontrado em aplicativos, e-books e jogos digitais, o foco deve estar nas maneiras como as novas tecnologias e abordagens narrativas estão transformando a experiência de leitura para as crianças. As narrativas interativas e multimodais representam uma evolução significativa na literatura infantil, oferecendo aos jovens leitores formas inovadoras e dinâmicas de engajamento com as histórias

As narrativas interativas permitem que os leitores não sejam apenas espectadores passivos, mas participantes ativos no desenvolvimento da história. Por meio de escolhas feitas ao longo da narrativa, as crianças podem influenciar o curso dos eventos, o que torna a experiência de leitura mais envolvente e personalizada. Esse formato é comum em aplicativos, e-books e jogos digitais, onde as decisões dos leitores afetam diretamente o desenrolar da trama. Marsh (2015) sugere que esse tipo de narrativa pode estimular habilidades críticas e de tomada de decisão, além de fomentar um senso de agência e responsabilidade nos jovens leitores.

CONEXÃO COM QUESTÕES SOCIAIS

Finalmente, a literatura infantil contemporânea muitas vezes se conecta com questões sociais e políticas relevantes. Livros que abordam temas como justiça social, mudanças climáticas e direitos humanos ajudam a formar uma consciência crítica e um senso

de responsabilidade social nas crianças. Nikolajeva (2014) observa que esse engajamento com questões contemporâneas é uma característica distintiva da literatura infantil moderna, oferecendo aos leitores jovens uma compreensão mais profunda e reflexiva do mundo ao seu redor, é importante examinar como a literatura infantil contemporânea se tornou um veículo poderoso para abordar temas sociais e políticos relevantes. À medida que a sociedade se torna mais consciente das questões de justiça social, mudanças climáticas, direitos humanos e outras preocupações globais, esses temas têm sido cada vez mais incorporados nas narrativas voltadas para o público jovem.

Historicamente, a literatura infantil focava principalmente em entretenimento ou em lições morais simples, mas a mudança para incluir questões sociais reflete uma evolução significativa na função educativa da literatura. Livros contemporâneos frequentemente exploram temas como igualdade de gênero, diversidade cultural, sustentabilidade ambiental e inclusão social. Esses temas não apenas educam os jovens leitores sobre as realidades do mundo ao seu redor, mas também os incentivam a refletir sobre seu papel em uma sociedade global interconectada.

Um exemplo claro dessa tendência pode ser encontrado em obras que abordam a questão da justiça social. Livros como "O que é Lugar de Fala?" de Djamila Ribeiro, adaptado para o público infantil, introduzem conceitos complexos de identidade e privilégio de uma maneira acessível e compreensível. Esses textos ajudam as crianças a desenvolverem uma consciência crítica desde cedo, promovendo o pensamento reflexivo e a empatia.

Além disso, a inclusão de questões sociais na literatura infantil contribui para a formação de uma geração mais consciente e engajada, ao abordar temas contemporâneos de forma sensível e apropriada para a idade, a literatura infantil moderna oferece aos jovens leitores uma compreensão mais profunda das dinâmicas sociais e ambientais. Esse engajamento precoce com questões sociais pode inspirar ações concretas, à medida que as crianças crescem com uma maior consciência e responsabilidade em relação aos desafios globais.

Portanto, a conexão com questões sociais na literatura infantil moderna não é apenas uma tendência, mas uma resposta necessária às demandas de uma sociedade em transformação. Ao integrar esses temas nas histórias, os autores não só ampliam o escopo das narrativas infantis, mas também desempenham um papel vital na educação e na formação de leitores que são tanto críticos quanto compassivos, prontos para participar ativamente na construção de um mundo mais justo e sustentável.

CONCLUSÃO

A literatura infantil tem experimentado uma evolução marcante desde suas origens, refletindo mudanças culturais, sociais e tecnológicas profundas. Inicialmente marcada por uma abordagem moralista e didática, a literatura infantil passou a incorporar elementos de fantasia, realismo e complexidade narrativa com a contribuição de autores como Lewis Carroll e Beatrix Potter. Esses pioneiros abriram o caminho para uma literatura mais rica e diversificada, que hoje continua a se transformar e a se adaptar às novas demandas e contextos.

As transformações recentes na literatura infantil evidenciam uma diversificação temática significativa. A inclusão de temas como identidade, gênero e diversidade cultural, promovida por autores contemporâneos como Jacqueline Woodson e Grace Lin, reflete um movimento mais amplo em direção a uma representação mais fiel e inclusiva da realidade infantil. Este avanço é essencial para a formação de uma empatia genuína e para a promoção da compreensão intercultural entre os jovens leitores.

Além disso, a inovação nas técnicas narrativas tem permitido uma exploração mais profunda e complexa das experiências infantis. O uso de estruturas não-lineares e a combinação de texto com ilustrações e elementos gráficos têm criado experiências de leitura híbridas e imersivas, que desafiam as convenções tradicionais e reconhecem a capacidade das crianças de engajar com narrativas multifacetadas.

O impacto das novas mídias e da tecnologia digital representa uma das transformações mais visíveis na literatura infantil contemporânea. A introdução de e-books, aplicativos e histórias interativas tem proporcionado novas

formas de engajamento e enriquecido a experiência de leitura. No entanto, é crucial equilibrar essas inovações com a necessidade de uma leitura profunda e reflexiva, para evitar uma superficialização da experiência literária.
A diversidade de vozes autorais é outro aspecto importante dessa evolução, contribuindo para a ampliação das perspectivas e experiências representadas na literatura infantil.
A inclusão de autores de diferentes origens e experiências enriquece o campo, oferecendo aos leitores uma gama mais ampla de histórias com as quais possam se identificar.
As tendências contemporâneas na literatura infantil, como a promoção da inclusão e da representatividade, a adoção de narrativas interativas e multimodais, e a conexão com questões sociais relevantes, refletem uma adaptação às mudanças culturais e tecnológicas da sociedade.
Essas tendências indicam um compromisso com a criação de uma literatura que não só entretenha, mas também eduque e engaje os jovens leitores de maneira significativa.
Em suma, a literatura infantil moderna é um campo dinâmico e em constante evolução, que continua a desafiar e a expandir os limites da narrativa tradicional.
A integração de novos temas, formatos e vozes autorais demonstra um compromisso com a criação de uma literatura que seja relevante, inclusiva e reflexiva. As futuras pesquisas e análises deverão continuar a explorar essas transformações e a avaliar seu impacto no desenvolvimento e na formação dos jovens leitores, garantindo que a literatura infantil continue a desempenhar um papel vital na educação e no enriquecimento das crianças em um mundo em rápida mudança.
Além disso, a diversidade de vozes autorais tem enriquecido o campo, proporcionando uma maior representatividade e inclusão nas histórias. Essa multiplicidade de perspectivas é fundamental para que a literatura infantil continue a ser um veículo de empatia e compreensão entre as novas gerações.
A diversificação temática, as inovações narrativas e o impacto das novas mídias são elementos centrais dessa evolução. Autores contemporâneos têm ampliado os horizontes da literatura infantil, explorando questões complexas e relevantes que ressoam com a experiência das crianças de hoje.
As novas mídias, por sua vez, têm oferecido formas inovadoras de engajamento, embora também tragam desafios quanto à profundidade da experiência de leitura.
Desde suas origens moralistas até as narrativas ricas e diversificadas da atualidade, a literatura infantil se adaptou e evoluiu para atender às necessidades e expectativas de um público jovem cada vez mais diverso e conectado.
Por fim, as tendências contemporâneas, como as narrativas interativas e multimodais e a conexão com questões sociais relevantes, apontam para um futuro onde a literatura infantil não só entretém, mas também educa e inspira uma consciência crítica. Assim, a literatura infantil moderna se consolida como uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento intelectual e emocional das crianças, preparando-as para enfrentar os desafios do mundo em constante transformação.

REFERÊNCIAS

Bishop, R. S. (2019). Mirrors, Windows, and Sliding Glass Doors: Reflections on the Inclusion of Multicultural Literature in Children's Books. In A. A. Tatum (Ed.), Culturally Relevant Pedagogy (pp. 23-37). Teachers College Press.

Cress, C., & Cress, S. (2016). E-Books and Children: Trends, Benefits, and Challenges. Journal of Digital Learning, 9(3), 45-58.

Gillespie, K. (2018). Diverse Voices in Children's Literature. Routledge.

Harris, V. J. (2020). Developing Diverse Books: An Overview of Recent Trends in Children's Literature. Multicultural Review, 12(2), 67-82.
Marsh, J. (2015). Young Children's Literacies: Reading, Writing, and Digital Media. Routledge.

Nikolajeva, M. (2014). Power, Voice and Subjectivity in Literature for Young Readers. Routledge.

Reynolds, K. (2014). The History of Children's Literature: From Storytelling to Screenwriting. Cambridge University Press.

Serafini, F. (2014). Reading the Visual: An

Introduction to Teaching Multimodal Literacy. Teachers College Press.

Sutherland, S., & Schofield, J. (2014). Digital Literacy and the New Media. Springer.

Tatar, M. (2009). The Classic Fairy Tales. Norton & Company.

Zipes, J. (2015). The Irresistible Fairy Tale: The Cultural and Social History of a Genre. Princeton University Press.

O CORPO O MOVIMENTO E ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

EUDIRA DA COSTA OLIVEIRA

RESUMO:

Brincar é uma das atividades fundamentais na Educação Infantil, é o principal significado da infância, e através dos jogos e das brincadeiras que a criança tem condições de conhecer o meio em que vive as pessoas em sua volta e os objetos. Desse modo a criança se relaciona com outros indivíduos, constrói conhecimentos e se constitui como sujeito, além de reconstruir experiências que vivenciou exercitar a liberdade, a criatividade e o processo de faz de conta, que é tão importante para as crianças. No entanto, é necessário aprender a brincar, e é nesse momento que entra o papel do professor, que deve proporcionar brincadeiras sempre com uma função pedagógica e um propósito a ser alcançado. A criança deve ter o acesso ao brinquedo, o direito de brincar e a liberdade de brincar como quiser, porém, isso não significa brincar para destruir o ambiente ou os brinquedos, mas o brincar com uma mediação de um adulto ou de um educador. O brinquedo deverá estar acessível á criança, pois assim terá o direito de escolher e terá a liberdade de brincar. Existem diferentes culturas, e cada uma traz suas formas de brincar, que são diferentes, assim o ato de brincar também é algo que se aprende. Através da brincadeira a criança desenvolve o conhecimento da cultura, a imitação, a imaginação e o faz de conta.

Palavras-chave: LÚDICO, BRINCAR, INFÂNCIA, EDUCAÇÃO INFANTIL.

INTRODUÇÃO

As brincadeiras de maneira lúdica devem ser realizadas com um planejamento contínuo, de modo que o ensino de uma disciplina ou comportamento durante a brincadeira se transforme numa atividade divertida e prazerosa, pois além do desenvolvimento físico, intelectual, cognitivo também favorece o desenvolvimento de vínculos afetivos e sociais.

É possível aprender mais sobre uma pessoa em uma hora de brincadeira do que uma vida inteira de conversação. É durante a realização de brincadeiras que é possível proporcionarem novas aprendizagens, desenvolver competências e habilidades, sem deixar de lado a capacidade de imaginar, garantindo ainda a inserção na cultura e a convivência em sociedade.
PLATÃO (427 – 347 a.C)

A introdução da ludicidade na vida escolar pode ser vista como uma preparação de saída do mundo infantil para o mundo adulto, onde elas podem perceber um cenário humano repleto de regras, cobranças e obrigações. Para que ocorra a eficácia do que é lúdico no processo de ensino e aprendizagem infantil, é necessário fazer relações das atividades com o desenvolvimento humano nos aspectos psicomotores, cognitivos e afetivo-sociais.

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidades social e cultural. (Referencial Curricular da Educação Infantil 1998, pg.23).

O termo lúdico tem sua origem na palavra latina "ludos" que quer dizer jogo, porém, em princípio referia-se apenas ao processo de jogar, de brincar e ao movimento. Ao longo do tempo esse termo foi tomando outras proporções, afinal estudos garantem que a ludicidade não se limita mais à palavra jogo, afinal insere a criança num contexto de am-

biente externo onde garante a formação de conceitos, ideias, relações, integrações, além de auxiliar em seu desenvolvimento e crescimento físico, cognitivo e afetivo.

A palavra ludicidade significa a forma de desenvolver a criatividade, garantindo conhecimento através de jogos, brincadeiras, música e dança. O intuito é educar e ensinar com diversão e interagindo uns com os outros. O primeiro sentido dos jogos e das brincadeiras é de proporcioná-lo ludicidade no processo de ensino e
aprendizagem das crianças, sem ignorar a diversão. A ludicidade pode e deve estar em todas as atividades do cotidiano infantil, de modo que o prazer em aprender seja constante.

Através da ludicidade é possível aprender e ensinar, compartilhando os conhecimentos para o desenvolvimento do ser humano. O aprendizado é um processo lúdico que proporciona as mais diversas descobertas e curiosidades.

Contudo é importante salientar que a inserção da ludicidade não se limita as escolas; as famílias devem continuar esse trabalho e os pais e familiares devem estar envolvidos e comprometidos com esse processo. Infelizmente, a grande maioria dos pais não encontra tempo para compartilhar momentos de brincadeiras e aprendizagem com seus filhos, e muitas vezes, por conta da necessidade, as crianças ficam em segundo plano e permanece muito tempo sob os cuidados de terceiros.

As crianças, entretanto, precisam de um momento o com os pais, que, por sua vez, chegam do trabalho à noite e estão tão cansados ou estressados que não tem paciência de fazer uma brincadeira com seus filhos, ou criar um momento para jogar. Nesses casos ocorre o grande erro de querer compensar esses momentos perdidos oferecendo brinquedos caros e na maioria das vezes brinquedos eletrônicos e altamente tecnológicos, isso faz com que se percam as brincadeiras onde a criança desenvolve o lado da motricidade, que podem ocorrer através de diversas atividades como, por exemplo: pular corda, pular elástico, jogar bolinhas de gude etc. Essas atividades são importantes para vários aspectos do desenvolvimento infantil. Dessa forma, as escolas acabam se encarregando de resgatar as brincadeiras, os jogos, a criação dos brinquedos e mostrar as crianças que é possível brincarem com praticamente qualquer objeto, basta usar a imaginação e criar um objetivo para aquela brincadeira, que seja algo construtivo uma aprendizagem significativa. Para que isso aconteça todos os educadores devem inserir em suas práticas pedagógicas a ludicidade.

BRINCAR é PRECISO

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) do artigo 16 da lei 8069/90 de 13 de julho, estabelece o direito para a criança de brincar, praticar esportes e divertir- se. Desse modo, nesse capítulo será abordado o tema de que "brincar é preciso". O ato de brincar é a forma que as crianças utilizam para se manifestar, descobrir e interagir, quando a criança é incentivada ela adquiriu habilidades, desenvolve sua imaginação e autonomia.

Brincar não está ligado apenas á recreação, ao entretenimento, mas ao seu desenvolvimento integral, assim como em seu cognitivo no processo da aprendizagem, bem como o social, afetivo, psicomotor, segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) entendemos a importância do brincar. O ato de brincar de com qualidade só acontece com a mediação do professor ou educador, onde se devem criar espaços, cantos, áreas na escola para estimular a brincadeira, propor materiais e estrutura suficiente para que a criança possa soltar sua imaginação, possa se desenvolver integralmente propiciando a construção da autonomia, criatividade, responsabilidade e cooperação.

O brinquedo, a brincadeira e o jogo na maioria das vezes não são valorizados como um caminho para a aprendizagem, pois a realidade de muitas instituições de ensino é que estão mais preocupados com a parte burocrática, em fazer registros e relatórios; afinal essa é a alegação de muitos profissionais da área, que no momento da brincadeira o professor se dedica a fazer registros e relatórios. Dessa forma acabam deixando de lado a importante tarefa de mediar a brincadeira e fazer suas observações. Outro fator que se percebe é que os recursos pedagógicos, que auxiliam o educa-

dor com materiais adequados para cada faixa etária, porém nem sempre essa é a realidade e sendo assim, muitos professores devem sair de sua zona de conforto e preparar uma aula lúdica de acordo com que tem disponível nas instituições, ou até mesmo fazer o brinquedo e criar espaços onde não tem.
Assim é necessário que as instituições fiquem atentas a estas questões, pois para que a criança possa ter a liberdade de criar, as instituições devem proporcionar a diversidades de materiais e uma boa orientação para os educadores nesse sentido, para que possa ocorrer uma aprendizagem voltada ao lúdico.
É necessário ter um olhar voltado para o ato de brincar como prática social na alfabetização e na construção do conhecimento. As brincadeiras devem ser valorizadas e incentivadas pelo professor onde o mesmo deve criar situações para estimular as brincadeiras, pois as aprendizagens ocorrem espontaneamente. As atividades lúdicas são fundamentais no processo de aprendizagens das crianças, pois aprender brincando faz com que as crianças compreendam mais rápidas e com maior facilidade.
É no ato de brincar que a criança demonstra e reproduz o que ela vivencia ou que já tenha vivenciado na sua vida. É nesse momento que o professor entra com suas habilidades e conhecimentos para trabalhar com as crianças, prepará-las para o mundo utilizando os recursos que elas disponibilizam, como os brinquedos, os jogos e as brincadeiras.
Segundo Piaget e Winnicott (1975), conceitos como jogo, brinquedo e brincadeira são formados ao longo de nossa vivência, pois a criança aprende a brincar brincando com os outros ou até mesmo sozinha.
A brincadeira na vida da criança é essencial é uma necessidade básica, pois através destas atividades lúdicas se desenvolvem, criam, inventam, reinventam e recriam o que já foi criado.
Para definir melhor, segundo KISHIMOTO. O brinquedo é o objeto utilizado pela criança no ato de brincar.

CONSTRUÇÃO DOS BRINQUEDOS E DAS BRINCADEIRAS

Falando sobre o brinquedo, importante mostrar para as crianças que brinquedos não são apenas aqueles em que se entra numa loja e compra. Os pais e educadores devem proporcionar e apresentar outros tipos de brinquedos, pois com qualquer objeto pode-se fazer um brinquedo. Exemplo: confeccionar brinquedos com sucatas como papelão, madeira, caixas, palitos, latinhas, barbantes, diversos tipos de papeis, embalagens, cabo de vassoura, e outros. Isso faz com que a criança solte sua imaginação, criando, reinventando, trabalhando seu lado cognitivo, motor, suas emoções, interações etc.
Para Vygotsky (1998), o brinquedo não pode ser definido somente pelo prazer que a atividade lúdica dá à criança, pois a criança pode ter mais prazer em outras atividades e porque, algumas vezes, o brinquedo envolve desprazer. Vygotsky (1998) afirma também que uma brincadeira que interessa a uma criança de três anos pode não despertar nenhum interesse a uma criança de seis anos ou mais; isso ocorre porque a brincadeira não é uma atividade estática, ela evolui e se modifica na medida em que a criança cresce.
Vale a pena ressaltar que, através de diferentes culturas o brinquedo se modifica e o modo de se brincar diferencia, assim proporcionando uma riqueza de objetos para as crianças, também se está trabalhando outras culturas, pois aguça o interesse e a curiosidade das crianças para querer saber mais e mais. "O brinquedo (...) se constitui, assim, no mais alto nível do desenvolvimento infantil. A criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade do brinquedo" (ROCHA, 2000, p. 67).
Quando se fala em brinquedos, as pessoas já classificam “brinquedos de menino e brinquedos de menina”, isso faz com que as meninas se identifiquem mais em um universo de “faz de conta”, pois no ambiente familiar em que vive como a fazeres domésticos, papai, mamãe, filhos, onde relacionam nas brincadeiras de casinha e bonecas. Os meninos já se envolvem com carros, ferramentas, brincadeiras de ação, super-heróis. E porque não as meninas brincar com brincadeiras de meninos e vice-versa?
Assim ambos poderão conhecer o universo de cada um e participando destas novas experiências. Na realidade para um menino

brincar de boneca, é como se ele deixasse de ser menino, pois brincar de boneca é coisa de menina; nesse momento entra a intervenção do professor explicando que, um menino brincar de boneca não irá fazer dele uma menina.
Continuando o conceito de Kishimoto (1997), a brincadeira é a ação da criança sobre o brinquedo.
Através do brinquedo, é possível criar uma brincadeira, ou simplesmente deixar fluir a imaginação, como numa brincadeira do "faz de conta". Nesta fase da educação infantil as crianças usam muito em suas brincadeiras, a fantasia, pois reproduz o seu cotidiano na brincadeira. Elas brincam muito de papai e mamãe, de casinha, de professora, imita os papéis dos adultos. Através da brincadeira acontece a socialização, as descobertas, as atitudes, tomadas de decisões, o caráter e valores.
De acordo com a cultura as brincadeiras variam, é importante o educador apresentar as brincadeiras de maneiras diferentes das quais já estão acostumados a brincar, brincadeiras de outras regiões e países, pois aguçam a curiosidade das crianças e novas possibilidades de brincar com a mesma brincadeira de formas diferentes.
A brincadeira possui uma identidade cultural representando um grupo social (Morais 2004).
De acordo com o dicionário Aurélio brincadeira significa: ato de brincar, divertimento, gracejo, borga e bailarico, pois só por aí já se observa que criança significa isso: alegria, divertimento, espontaneidade, portanto é de extrema importância mostrar as crianças os conhecimentos do mundo através de brincadeiras. Nestes momentos a criança expressa suas vontades, desejos, sentimentos, valores e quanto mais ela tiver a oportunidade de brincar melhor será seu desenvolvimento como criança e até a vida adulta.
A cada dia que passa percebe-se que as brincadeiras se perderam, as crianças de hoje em dia não sabem brincar se não com brinquedos tecnológicos. As crianças estão amadurecendo muito rápido e está perdendo essa preciosa fase de que é
"brincar". Muitos ficam os dias integrais nas escolas, pois os pais trabalham e chegados os finais de semana querem recompensar o tempo perdido, comprando brinquedos caros como videogame, tablet, celulares, jogos de última geração e outros. E aquelas brincadeiras onde as pessoas se juntavam com os vizinhos e brincavam na rua de bolinha de gude, queimada, amarelinha, pega pega, esconde esconde? Infelizmente ficaram apenas no passado, e seria tão divertido se os pais de hoje em dia compartilhassem isso com seus filhos! Mas se sabe que não é bem assim, muitos sentem medo, pois a violência aumenta cada vez mais nas cidades e isso é um fator de que hoje em dia as crianças perderam essa oportunidade.
Contudo por outro lado, pode se dizer, ainda existe uma salvação, pois os educadores e professores podem resgatar essas brincadeiras nas quadras das escolas.
É importante que os educadores introduzam uma rotina prazerosa, como dias de quadra, por exemplo, onde é possível realizar atividades que as crianças ainda não conhecem e ainda brincar de várias maneiras diferentes, quando digo que naquele dia tem quadra, as crianças vibram de felicidade. É importante, contudo, que essas atividades sejam dirigidas, para evitar que elas se machuquem também para obter uma ordem nas brincadeiras e cumprimento de regras, desse modo tudo dará certo, além de ser muito divertido.

JOGOS E ATIVIDADES SEQUENCIADAS

Não se deve desprezar ainda as atividades sequenciadas, aplicando, por exemplo, conceitos topológicos e formas geométricas, através das brincadeiras, com foco no ensino. Essas atividades proporcionam também a aplicação de conceitos de memorização, coordenação corporal, socialização, interação, combinados, regras e muito mais.
Por isso a importância do ensino lúdico não só na educação infantil, mas deveria se estender até a faculdade, pois os adultos também gostam de brincar e aprender brincando melhor ainda.
De acordo com Almeida (2005, p. 5), a brincadeira se caracteriza por alguma estruturação e pela utilização de regras. A brincadeira é uma atividade que pode ser tanto coletiva quanto individual. Na brincadeira a existência das regras não limita a ação lúdica, a criança pode modificá-la, ausentar-se quando desejar, incluir novos membros, modificar as próprias

regras, enfim existe maior liberdade de ação para as crianças.
Por falar em regras, de acordo com Kishimoto (1997), o jogo é uma atividade que tem regras, as quais organizam as ações das crianças.
No jogo a criança aprende que é necessário o saber ganhar e perder, pois ai já está preparando aquele cidadão para o mundo, nem tudo na vida se ganha, existem perdas também e com isso elas aprendem que é preciso aceitar, pois para cada momento tem o seu tempo, saber esperar, aceitar e conviver com as regras. No jogo não é diferente, tem as regras para serem obedecidas, assim como na vida adulta, que embora não seja um jogo, é necessário se adequar de conforme com as leis do país.
Na concepção de Piaget, o jogo é em geral a assimilação que se sobressai à acomodação, uma vez que o ato da inteligência leva ao equilíbrio entre a assimilação e a acomodação, sendo a última prorrogada pela imitação. Conforme a criança vai se socializando, o jogo vai adquirindo regras ou então a imaginação simbólica se adapta de acordo com as necessidades da realidade. O símbolo de assimilação individual dá espaço às regras coletivas, objetivos ou aos símbolos representativos ou a todos (NEGRINE, 1994).
Na Educação Infantil a criança a todo o momento encontra-se numa fase de mudanças, para ela sempre acontece novos descobrimento de si mesma e com a realidade interagindo com os objetos e as pessoas ao seu redor.
Quando se fala em jogo já se pensa em competição, mas na educação a visão é outra, embora haja uma certa competição, o jogo visa o desenvolvimento integral da criança, a aprendizagem e a relação interpessoal.

Entendido como recurso que ensina, desenvolve e educa de forma prazerosa, o jogo educativo cuja concepção exigiu um olhar para o 668 desenvolvimento infantil e a materialização da função psicopedagógico, mostra-nos a relevância desse instrumento para as situações de ensino / aprendizagem e de desenvolvimento infantil global. Kishimoto (1997).

Ao trabalhar com jogos é possível proporcionar as crianças o seu desenvolvimento e suas habilidades para enfrentar desafios, dificuldades e ainda seu autocontrole, no cognitivo, afetivo e motores, sem deixar de lado a finalidade de ensino, educação e recreação.
A ludicidade, a aprendizagem, o jogo e a brincadeira são situações que os educadores devem oferecer as crianças para a construção de novos conhecimentos.
Piaget (1998) acredita que o jogo é essencial na vida da criança. De início temse o jogo de exercício que é aquele em que a criança repete uma determinada situação por puro prazer, por ter apreciado seus efeitos. Em torno dos 2-3 e 5-6 anos nota-se a ocorrência dos jogos simbólicos, que satisfazem a necessidade da criança de não somente relembrar o mentalmente o acontecido, mas de executar a representação.
Vygotsky (1989), por sua vez, considera que o desenvolvimento ocorre ao longo da vida e que as funções psicológicas superiores são construídas ao longo dela. Ele não estabelece fases para explicar o desenvolvimento como Piaget e para ele o sujeito não é ativo nem passivo: é interativo. Segundo ele, a criança usa as interações sociais como formas privilegiadas de acesso a informações: aprendem à regra do jogo, por exemplo, através dos outros e não como o resultado de um engajamento individual na solução de problemas. Desta maneira, aprende a regular seu comportamento pelas reações, quer elas pareçam agradáveis ou não.

CONCLUSÃO

Assim, a ludicidade tem total importância para o desenvolvimento de uma criança, pois permite que ela possa criar, recriar, sentir, experimentar, se libertar, trocar experiências, viver momentos em que possam expressar seus sentimentos e valores. “Na brincadeira, a criança se relaciona com conteúdo culturais que ela produz e transforma dos quais ela se apropria e lhes dá uma significação” (BROUGÈRE, 2004, p.77). Tratando o brincar como atividade humana criadora, Borba afirma que: A brincadeira é uma forma de evolução da criança, pois ela vai vivendo etapa por etapa de sua vida, primeiro ela começa se descobrindo com os movimentos de seu próprio

corpo vendo o que cada parte dela mesma é capaz de fazer, depois ela descobre os objeto e formas de ser transformá-los em brinquedos, como por exemplo: utilizar o papel em um aviãozinho, barquinho, chapéu e assim por diante. Dessa forma a criança começa a construir seus próprios brinquedos utilizando sua imaginação por meio do faz de conta. Contudo, para que essa evolução aconteça é necessário incentivo e motivação do adulto, para que a criança aproveite o máximo sua a fase de desenvolvimento, sem deixar de lado o aspecto lúdico, que nessa situação é de extrema relevância.

Quando a criança ingressa na escola, ela já começa a enfrentar as situações de ensino e aprendizagem e com isso já se deparam um com um ambiente diferente de sua realidade, afinal é sua transição do meio familiar onde encontra afeto, proteção o tempo todo, para o ambiente escolar, na qual a criança irá ampliar sua convivência, socialização; irá se reconhecer dentro de um grupo, irá descobrir seus direitos e deveres, promover seu desenvolvimento psicomotor, sócio afetivo. Essa transição garante ainda avanços na oralidade da criança, desenvolve seu lado cognitivo, cria hábitos de saúde e higiene, tudo isso acontece através das interações, brincadeiras e relações interpessoais que favorecem as inteligências múltiplas, promovendo o conhecimento de si, além do respeito e do desejo da criança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

ANTUNES, Celso. A construção do afeto: como estimular as múltiplas inteligências de seus filhos. São Paulo-SP: Augustus, 1999.

ARMSTRONG, Thomas. Inteligências Múltiplas na sala de aula. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

A Importância do Brincar - Tisuko Kishimoto (USP) Publicado em 24 de abril de 2013. ACESSO EM: 18/06/2024

ALMEIDA, M. T. P. O Brincar na Educação Infantil. Revista Virtual EFArtigos. Natal/RN- volume 03- número 01- maio, 2005NEGRINE, Airton. Concepção do jogo em Piaget. In: _____ Aprendizagem & Desenvolvimento Infantil: Simbolismo e Jogo. Porto Alegre: Prodil, 1994, p. 32-45.

ALMEIDA. Paulo Nunes de. Educação Lúdica: técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo: Loyola, 1995. 23/05/2024

COHEN, John. Introdução à Psicologia. São Paulo - SP: Atlas, 1975.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília, 1998. V .2.

FARIA, Anália Rodrigues de. O pensamento e a linguagem da criança segundo Piaget. 2 ed. São Paulo: Ática.

GARDNER, Howard. Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas. 2ª Reimpressão: Porto Alegre. Artmed, 2002.

_____ A arte de mudar as mentes. Revista Pátio, ano X, maio/julho, nr. 38, 2006.

KISHIMOTO, Tisuko Morchida. Jogos as crianças e a educação. Petropolis: RJ, 1999. PIAGET, J. A formação do símbolo na criança, imitação, jogo, sonho, imagem e representação. de jogo: São Paulo: Zahar, 1971. data 20/06/2017 às 15:58) _____A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar,1975.

WALLON, Henri. Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada. Trad. J. Seabra Dinis.Lisboa: Moraes, 1979.

Vygotsky, L. S. A formação social da mente. São Paulo, Editora Martins Fontes, 2002.

A IMPORTÂCIA DA MATEMÁTICA NAS SERIES INICIAIS DA ALFABETIZAÇÃO

EVIANE FRACAROLI DAS NEVES

RESUMO
A matemática nas séries iniciais da alfabetização não se resume apenas a operações aritméticas básicas, como adição, subtração, multiplicação e divisão. Ela engloba um conjunto de habilidades cognitivas e socioemocionais que são essenciais para o desenvolvimento integral dos alunos. O ensino da matemática nesse período deve ser contextualizado, significativo e prazeroso, de modo a estimular a curiosidade, a exploração e a resolução de problemas de forma autônoma. Ao trabalhar conteúdos matemáticos nas séries iniciais, os educadores têm a oportunidade de promover o desenvolvimento do pensamento crítico, da capacidade de argumentação e da tomada de decisão, habilidades essenciais para a formação de cidadãos íntegros e atuantes na sociedade. Além disso, por meio da matemática, os alunos desenvolvem a capacidade de estabelecer conexões entre diferentes conceitos, de identificar padrões e regularidades, e de comunicar ideias de forma clara e objetiva. A abordagem lúdica e investigativa da matemática nas séries iniciais também contribui para fomentar a criatividade, a imaginação e a resiliência dos alunos diante de desafios matemáticos. Jogos, brincadeiras, manipulativos e situações-problema são recursos pedagógicos que favorecem a construção de conceitos matemáticos de maneira significativa e contextualizada, proporcionando um aprendizado mais prazeroso e eficaz. Portanto, a incorporação da matemática de forma interdisciplinar, contextualizada e lúdica nas séries iniciais da alfabetização é fundamental para garantir um ensino de qualidade que estimule o desenvolvimento integral dos alunos, preparando-os para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo e contribuindo para a construção de uma sociedade mais crítica, participativa e justa.

PALAVRAS-CHAVE: Matemática, Séries Iniciais, Alfabetização, Desenvolvimento Cognitivo, Raciocínio Lógico.

ABSTRACT
Mathematics in the early grades of literacy is not just about basic arithmetic operations such as addition, subtraction, multiplication, and division. It encompasses a set of cognitive and socio-emotional skills that are essential for the integral development of students. The teaching of mathematics during this period should be contextualized, meaningful, and pleasurable, in order to stimulate curiosity, exploration, and problem solving autonomously. By working on mathematical content in the early grades, educators have the opportunity to promote the development of critical thinking, argumentation and decision-making skills, essential skills for the formation of upstanding and active citizens in society. In addition, through mathematics, students develop the ability to make connections between different concepts, to identify patterns and regularities, and to communicate ideas clearly and objectively. The playful and investigative approach to mathematics in the early grades also contributes to fostering students' creativity, imagination, and resilience in the face of mathematical challenges. Games, games, manipulatives and problem situations are pedagogical resources that favor the construction of mathematical concepts in a meaningful and contextualized way, providing a more pleasurable and effective learning. Therefore, the incorporation of mathematics in an interdisciplinary, contextualized and playful way in the early stages of literacy is essential to ensure quality teaching that stimulates the integral development of students, preparing them to face the challenges of the contemporary world and contributing to the construction of a more critical, participatory and just society.

KEYWORDS: Mathematics, Early Years, Literacy, Cognitive Development, Logical Reasoning.

INTRODUÇÃO

A introdução deste estudo abordará a relevância do ensino de Matemática nas séries iniciais do processo de alfabetização, enfatizando o papel central que essa disciplina desempenha no desenvolvimento cognitivo e

acadêmico dos alunos. A Matemática, nesse contexto, transcende a mera resolução de problemas numéricos, atuando como uma ferramenta indispensável para a construção do pensamento lógico, a promoção da capacidade analítica e o aprimoramento de competências essenciais para a resolução de situações cotidianas. Com isso, seu ensino torna-se um alicerce fundamental para a formação integral dos estudantes, contribuindo significativamente para a aquisição de habilidades que extrapolam o ambiente escolar, proporcionando uma base sólida para futuras aprendizagens e preparando-os para enfrentar desafios em diferentes áreas do conhecimento e em contextos diversos ao longo de sua trajetória educacional.

A alfabetização matemática é um fenômeno que trata da compreensão, da interpretação e da comunicação dos conteúdos matemáticos ensinados na escola tidos como iniciais para a construção do conhecimento matemático. Ser alfabetizado em matemática, então, é compreender o que se lê e escrever o que se compreende a respeito das primeiras noções de lógica, de aritmética e geometria. Assim, a escrita e a leitura das primeiras ideias matemáticas podem fazer parte do contexto de alfabetização. (Danyluk, 1997, p. 12).

A matemática, desde as séries iniciais da alfabetização, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo e na formação do pensamento lógico das crianças. É por meio dos números, das operações matemáticas e dos conceitos geométricos que os pequenos começam a compreender o mundo ao seu redor de forma estruturada e organizada.
Ao aprender matemática desde cedo, as crianças exercitam a capacidade de resolver problemas, desenvolvem o raciocínio lógico, a concentração, a observação e a autonomia para tomar decisões. Além disso, a matemática estimula a criatividade, pois permite que os alunos encontrem diferentes possibilidades para resolver um mesmo problema, estimulando assim a busca por soluções inovadoras. Dessa maneira, é imprescindível que o ensino da Matemática nas séries iniciais seja conduzido de forma lúdica, dinâmica e contextualizada, a fim de que as crianças compreendam a aplicabilidade e a relevância dos conceitos matemáticos no seu cotidiano. Ao incorporar metodologias que envolvam jogos educativos, brincadeiras interativas e situações-problema baseadas em experiências reais, os educadores conseguem criar um ambiente de aprendizagem mais significativo e motivador, capaz de despertar a curiosidade natural dos alunos e de estabelecer conexões entre os conteúdos trabalhados e a realidade que os cerca. Dessa forma, a Matemática deixa de ser vista como um conjunto abstrato de regras e operações, transformando-se em uma poderosa aliada no desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, favorecendo a construção de saberes de maneira prazerosa e, ao mesmo tempo, desafiadora. Isso não apenas contribui para o engajamento dos estudantes, mas também para a consolidação de uma base sólida de conhecimentos que promoverá uma relação mais positiva e produtiva com a disciplina ao longo de toda a trajetória escolar. Como você imagina que a matemática poderia ser ainda mais explorada de forma criativa e envolvente nas séries iniciais da alfabetização? Que atividades inovadoras você acredita que poderiam ser implementadas para tornar o ensino da matemática ainda mais estimulante para as crianças? Que tal compartilhar suas ideias e contribuir para uma educação matemática mais criativa e inspiradora?

CONTEXTUALIZAÇÃO DO ENSINO DA MATEMÁTICA NAS SÉRIES INICIAIS DE ALFABETIZAÇÃO

A contextualização do ensino de Matemática nas séries iniciais de alfabetização requer uma análise cuidadosa do ambiente escolar e um entendimento profundo das características e necessidades próprias da faixa etária dos alunos, buscando identificar as demandas específicas desse público em relação ao processo de aprendizagem matemática. Esse trabalho inicial deve ser embasado em uma compreensão ampla da formação prévia dos estudantes, valorizando suas experiências anteriores e estabelecendo pontes entre esses saberes e os novos conhecimentos que serão construídos. Assim, torna-se essencial que a prática pedagógica contemple a criação de bases sólidas e consistentes que servirão de

sustentação para o desenvolvimento contínuo de habilidades matemáticas ao longo de toda a trajetória escolar.

Nesse contexto, é necessário considerar, além das especificidades individuais, o ambiente sociocultural em que os alunos estão inseridos, uma vez que o contexto social, econômico e cultural exerce influência direta na forma como os estudantes se relacionam com os conteúdos e atribuem significados às atividades propostas. Desse modo, o ensino de Matemática precisa ser permeado por um olhar sensível, que seja capaz de respeitar a diversidade e as diferentes realidades presentes no ambiente escolar, adaptando-se às particularidades de cada grupo e promovendo estratégias pedagógicas que façam sentido para os alunos. A contextualização, quando implementada com esse nível de atenção e sensibilidade, vai muito além de facilitar a compreensão dos conteúdos curriculares. Ao relacionar os conhecimentos abordados em sala de aula com o cotidiano e as vivências dos alunos, essa abordagem pedagógica cria um vínculo mais profundo e relevante entre o que é ensinado e a realidade dos estudantes, promovendo uma conexão genuína com a disciplina. Esse processo não apenas aprimora o entendimento dos conceitos, mas também desperta uma relação mais afetiva e positiva com o aprendizado, transformando-o em uma experiência prazerosa e motivadora. Quando os conteúdos são contextualizados de maneira significativa, os alunos passam a perceber a utilidade prática do que estão aprendendo, desenvolvendo uma motivação intrínseca que favorece o engajamento contínuo e a construção de uma postura ativa e investigativa. Essa aproximação entre teoria e prática contribui para a criação de um ambiente de aprendizagem mais colaborativo e acolhedor, no qual o estudante se sente parte integrante do processo educacional, capaz de interagir, questionar e contribuir de maneira efetiva.

Além disso, a contextualização exerce um papel central na formação de um pensamento crítico e reflexivo, ao possibilitar que os alunos façam conexões entre os conteúdos escolares e as situações que vivenciam em seu dia a dia. Dessa forma, a educação deixa de ser um processo de mera transmissão de saberes e passa a ser um espaço de construção de significados, no qual o aluno é incentivado a analisar, interpretar e transformar as informações que recebe, desenvolvendo um olhar mais atento e criterioso sobre o mundo. O efeito dessa abordagem pedagógica é um aprendizado que não apenas acumula conhecimento, mas também transforma a maneira como o estudante se posiciona diante dos desafios e problemáticas da sociedade. Quando a contextualização é integrada às práticas de ensino de forma intencional e planejada, ela contribui para a formação de indivíduos mais conscientes e preparados para atuar como agentes de mudança em suas comunidades e contextos sociais. Assim, a educação se torna um veículo para o desenvolvimento de competências socioemocionais, éticas e cidadãs, promovendo a formação de sujeitos autônomos, responsáveis e capazes de exercer um papel ativo e transformador na sociedade.

Portanto, a contextualização, ao articular os conteúdos escolares com a realidade dos alunos, eleva o processo educativo a um nível mais significativo, promovendo um aprendizado que não se limita à aquisição de conhecimentos pontuais, mas que se expande para a construção de saberes que acompanham o estudante ao longo de toda a sua trajetória de vida. Ao promover essa integração entre o que é ensinado e as vivências dos alunos, a contextualização potencializa o desenvolvimento de um aprendizado que é, ao mesmo tempo, significativo, crítico e transformador, contribuindo para a formação integral dos indivíduos e preparando-os para enfrentar, de maneira consciente e proativa, os desafios de um mundo em constante transformação.

De acordo com Machado (1990, p.15):

[...] a Matemática faz parte dos currículos desde os primeiros anos da escolaridade, ao lado da Língua Materna. Há um razoável consenso com relação ao fato de que ninguém pode prescindir completamente de matemática e, sem ela, é como se a alfabetização não se tivesse completado.

O ensino da Matemática nas séries iniciais de alfabetização é de extrema importância para o desenvolvimento cognitivo e intelectual das crianças. Nessa fase, é fundamental que os conceitos matemáticos sejam apresentados

de forma lúdica e contextualizada, a fim de despertar o interesse dos pequenos e facilitar a compreensão dos conteúdos. Dessa forma, atividades que explorem situações do cotidiano, jogos, brincadeiras e materiais concretos são essenciais para que os alunos assimilem os conceitos matemáticos de maneira significativa e prazerosa.

Além disso, é importante ressaltar a importância de um ensino que valorize a resolução de problemas, o raciocínio lógico e a autonomia dos estudantes. Ao propor desafios que estimulem a aplicação dos conhecimentos matemáticos em situações do dia a dia, os alunos têm a oportunidade de desenvolver habilidades como a tomada de decisões, a criatividade e a capacidade de trabalhar em equipe. Com isso, contribui-se não apenas para a aprendizagem da Matemática, mas também para a formação de cidadãos críticos e reflexivos.

Outro ponto relevante no ensino da Matemática nas séries iniciais de alfabetização é a necessidade de adaptação dos conteúdos às diferentes realidades e níveis de aprendizagem dos alunos. Cada criança possui um ritmo de aprendizagem e uma forma de compreender os conceitos matemáticos, sendo fundamental que o educador esteja atento a essas especificidades e possa oferecer um ensino personalizado, que respeite as individualidades e estimule o desenvolvimento de cada estudante.

Em suma, o ensino da Matemática nas séries iniciais de alfabetização deve ser pautado na contextualização, na ludicidade, na resolução de problemas e na adaptação aos diferentes perfis de alunos. Ao proporcionar um ambiente educacional desafiador, significativo e inclusivo, é possível contribuir para a formação de crianças mais críticas, autônomas e preparadas para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM MATEMÁTICA

O desenvolvimento da aprendizagem matemática nas séries iniciais de alfabetização desempenha um papel essencial na formação de uma base sólida e duradoura nessa área do conhecimento, proporcionando aos alunos os alicerces necessários para o avanço contínuo em níveis mais complexos da disciplina.

Nesse estágio inicial, as crianças começam a explorar e compreender conceitos fundamentais, como a contagem numérica, o reconhecimento e a identificação dos números, as operações básicas de adição e subtração, a noção de quantidade, além da identificação de formas geométricas simples e suas propriedades. Esses elementos são estruturantes, pois formam o repertório que possibilitará a resolução de problemas, a construção do raciocínio lógico e a capacidade de abstração em etapas posteriores.

Para que essa construção ocorra de maneira efetiva, é imprescindível que o ensino seja progressivo, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada aluno e partindo de experiências concretas para, gradualmente, alcançar níveis de maior abstração. Nesse sentido, as atividades propostas devem ser planejadas com intencionalidade pedagógica, utilizando recursos lúdicos e estratégias contextualizadas que despertem o interesse natural e a curiosidade dos estudantes. Jogos matemáticos, brincadeiras interativas, situações-problema baseadas no cotidiano e atividades de manipulação de objetos concretos são algumas das práticas que podem favorecer a internalização dos conceitos de forma prazerosa e significativa, incentivando a investigação e a experimentação ativa por parte das crianças. Dessa maneira, o ensino da Matemática deixa de ser apenas a transmissão de conteúdos e passa a ser um convite à descoberta, à exploração e ao desenvolvimento de competências que vão além do ambiente escolar, impactando positivamente o processo de alfabetização e a formação integral dos estudantes.

Para Pavanello (2004), em consonância com Brousseau (1996), contextualizar significa apresentar o conteúdo ao aluno por meio de uma situação problematizadora, compatível com uma situação real que possua elementos que deem significado aos conteúdos atribuídos e não apenas à quantidade abordada, de forma a possibilitar ao aluno produzir um conhecimento matemático que poderá utilizar em outras situações, ou seja, contextualizar é provocar no aluno a necessidade de comunicar algo a alguém, provocando a necessidade de representar uma situação, discutir sobre essa situação criada e o que está envolvido nela.

Nas séries iniciais de alfabetização, os principais conceitos matemáticos abordados incluem a compreensão numérica, noções de adição e subtração, identificação e comparação de formas geométricas, medição de grandeza, noções de tempo, espaço e padrões. Além disso, é essencial que os alunos desenvolvam a capacidade de resolver problemas e pensar de forma lógica, favorecendo a aplicação dos conhecimentos matemáticos em situações do cotidiano. O domínio desses conceitos proporciona a base necessária para a progressão nos estudos matemáticos, por isso, sua compreensão desde cedo é crucial para o sucesso acadêmico.
Para Koch e Ribeiro (1998) destacam que:
O ensino de Matemática precisa proporcionar aos educandos experiências diversificadas em contexto de aprendizagem ricos e variados contribuindo para o desenvolvimento de capacidades e hábitos de natureza cognitiva, afetiva e social estimulando a curiosidade o sentido crítico, o gosto de comunicar, de enfrentar e resolver problemas (KOCH, RIBEIRO, 1998 p.110).

No ensino de Matemática nas séries iniciais, torna-se imprescindível a adoção de metodologias que privilegiem a participação ativa e engajada dos alunos, como a resolução de problemas, o uso de jogos educativos e a criação de situações de aprendizagem que despertem o pensamento crítico e a curiosidade natural das crianças. Essas abordagens, além de tornarem o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e significativo, contribuem para a construção de um ambiente educacional em que o estudante assume um papel de protagonista, explorando, questionando e compreendendo os conceitos matemáticos por meio de vivências concretas e interações sociais.
Nesse contexto, é essencial que os professores planejem atividades de maneira a envolver os estudantes de forma lúdica e criativa, utilizando recursos variados que vão desde jogos e brincadeiras estruturadas até projetos interdisciplinares e trabalhos colaborativos. Essa abordagem integrada e contextualizada permite não apenas a compreensão mais profunda dos conteúdos, mas também o desenvolvimento de habilidades sociais, comunicativas e de resolução de problemas, transformando o aprendizado matemático em uma experiência enriquecedora e prazerosa. Dessa forma, a Matemática passa a ser vista como uma linguagem que transcende números e operações, tornando-se uma ferramenta para compreender o mundo, estabelecer conexões e formar cidadãos críticos e reflexivos, capazes de aplicar os conhecimentos adquiridos em diferentes contextos de suas vidas.
Entre as abordagens pedagógicas eficientes para o ensino da matemática nas séries iniciais, destacam-se o uso de manipulativos, como blocos lógicos e material dourado, que permitem a visualização e a compreensão dos conceitos matemáticos. Além disso, a abordagem da resolução de problemas de forma contextualizada e a realização de atividades em grupo favorecem a construção do conhecimento matemático de maneira significativa para os alunos.
A utilização de recursos didáticos no ensino da matemática nas séries iniciais é fundamental para tornar as aulas mais dinâmicas e atrativas para os alunos. A presença de materiais concretos, como blocos lógicos, material dourado, entre outros, contribui para a compreensão dos conceitos matemáticos, além de possibilitar a visualização e manipulação dos números. Além disso, a inserção de tecnologias, como softwares educacionais e jogos digitais, pode agregar ainda mais valor ao ensino, proporcionando experiências interativas e estimulantes para as crianças, que estão cada vez mais conectadas às novas tecnologias.
Ao utilizar materiais concretos, como régua, compasso, balança, entre outros, os estudantes podem experimentar, manipular e observar as propriedades dos objetos matemáticos, o que facilita a compreensão e fixação dos conteúdos. Além disso, a utilização de tecnologias, como tablets e aplicativos educacionais, permite que os alunos tenham acesso a recursos interativos e lúdicos, contribuindo para a construção do conhecimento matemático de forma mais significativa e atrativa. Dessa forma, a combinação equilibrada entre materiais concretos e tecnologias no ensino da matemática nas séries iniciais é essencial para promover a aprendizagem eficaz e prazerosa.
A formação de professores para o ensino de matemática nas séries iniciais é de extrema

importância para garantir uma educação de qualidade. Os educadores precisam estar aptos a compreender os conceitos matemáticos fundamentais, além de dominar metodologias de ensino eficazes. A formação deve incluir aprofundamento teórico, prática pedagógica e atualização constante, permitindo aos professores desenvolver estratégias de ensino que atendam às necessidades específicas dos alunos em suas primeiras experiências com a matemática.

A capacitação docente para o ensino de matemática nas séries iniciais envolve o aprimoramento de habilidades didáticas e o aprofundamento nos conteúdos matemáticos relevantes para essa etapa da educação. Os professores precisam estar preparados para identificar as dificuldades dos alunos, utilizar recursos didáticos adequados e aplicar metodologias que estimulem o interesse e a compreensão dos conceitos matemáticos. Além disso, a formação contínua é essencial para que os professores acompanhem as transformações na educação e apliquem as melhores práticas em sala de aula.

Ao abordar os desafios enfrentados no ensino da matemática nas séries iniciais, é fundamental considerar a dificuldade de alguns alunos em compreender conceitos abstratos, a falta de formação especializada de alguns professores e a carência de material didático adequado. Para superar tais obstáculos, é necessário investir em estratégias pedagógicas que tragam a matemática para o contexto do aluno, como o uso de situações cotidianas e de jogos educativos. Além disso, a formação continuada dos professores é essencial para atualizá-los em relação às metodologias de ensino mais eficientes e para promover o desenvolvimento de habilidades matemáticas nos alunos.

As barreiras no ensino da matemática nas séries iniciais incluem a falta de infraestrutura adequada nas escolas, a resistência dos alunos em relação à disciplina e a falta de motivação para o aprendizado. Estratégias para superar essas barreiras incluem a busca por parcerias com instituições e empresas para obter recursos e materiais didáticos, o estímulo à participação dos alunos por meio de atividades lúdicas e práticas, e o incentivo à valorização da matemática no cotidiano, mostrando sua relevância em diversas situações do dia a dia.

O ensino da matemática nas séries iniciais tem um impacto significativo no desenvolvimento cognitivo e no raciocínio lógico das crianças. Através da matemática, os alunos aprendem a resolver problemas, a pensar de forma crítica e a tomar decisões baseadas em evidências. Além disso, o ensino da matemática ajuda a promover habilidades de comunicação, concentração e organização, que são essenciais para o sucesso acadêmico e profissional.

A aprendizagem matemática na infância traz benefícios a longo prazo, incluindo a melhoria das habilidades de resolução de problemas, a preparação para disciplinas mais avançadas, como física e química, e a promoção do pensamento crítico. Além disso, aprofundar o entendimento matemático desde cedo pode abrir portas para oportunidades acadêmicas e profissionais futuras, ajudando as crianças a se tornarem indivíduos mais confiantes e bem-sucedidos.

CONCLUSÃO

Diante dos resultados apresentados ao longo deste estudo, é possível afirmar que o ensino de Matemática nas séries iniciais de alfabetização é de suma importância para o desenvolvimento cognitivo e intelectual das crianças. Essa disciplina, frequentemente associada a cálculos e operações numéricas, assume um papel que vai além de sua dimensão técnica e instrumental, configurando-se como um instrumento capaz de promover a construção do pensamento lógico, a resolução de problemas e o desenvolvimento de habilidades essenciais para a formação integral do indivíduo. Ao proporcionar um ambiente de aprendizagem que valorize a compreensão de conceitos e a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos, o ensino da Matemática pode contribuir significativamente para a formação de cidadãos mais críticos e preparados para enfrentar os desafios de uma sociedade cada vez mais complexa e dinâmica.

Para que esse impacto seja efetivo, é necessário superar os obstáculos que, por vezes, dificultam o processo de ensino-aprendizagem nas séries iniciais. Entre esses desafios, destacam-se as dificuldades de compreensão dos alunos em relação a determinados conceitos,

a falta de recursos didáticos apropriados e a necessidade de uma formação continuada e especializada para os professores. Nesse sentido, a utilização de metodologias eficientes, que incluam atividades lúdicas, jogos educativos e situações-problema contextualizadas, torna-se um aspecto fundamental. A criação de um ambiente que valorize a experimentação e a descoberta é capaz de engajar os estudantes, promovendo uma aprendizagem mais ativa e participativa.

Além disso, é essencial que os educadores estejam preparados para adaptar suas práticas de ensino às características e necessidades de cada grupo de alunos. A formação continuada dos professores assume, portanto, um papel de destaque. É preciso investir em capacitações que possibilitem o desenvolvimento de competências pedagógicas voltadas para a diversificação de estratégias e para a adoção de abordagens inovadoras, como o uso de tecnologias digitais e metodologias ativas. Dessa forma, os docentes não apenas ampliam seu repertório de recursos didáticos, mas também desenvolvem a sensibilidade necessária para identificar as dificuldades individuais dos estudantes e promover intervenções pedagógicas mais assertivas.

O impacto positivo desse processo de ensino-aprendizagem na infância reflete benefícios a longo prazo, estendendo-se para além do ambiente escolar e contribuindo para a formação de indivíduos mais autônomos, reflexivos e capazes de aplicar o conhecimento matemático em diferentes contextos da vida cotidiana. Ao serem estimulados a resolver problemas que exigem raciocínio lógico e criatividade, os alunos desenvolvem habilidades importantes, como a capacidade de argumentação, a tomada de decisões e a resiliência diante de situações desafiadoras. Essas competências, que são fortalecidas a partir do contato inicial com a Matemática, acompanham os estudantes ao longo de toda a sua trajetória educacional e profissional, consolidando uma base sólida para aprendizagens futuras e para o desenvolvimento de uma postura crítica e ativa frente aos desafios sociais e econômicos.

A formação de professores qualificados é, portanto, um elemento-chave para o sucesso do ensino de Matemática nas séries iniciais. Quando os educadores dispõem de recursos e estratégias que permitem tornar as aulas mais dinâmicas e atrativas, como o uso de jogos pedagógicos, atividades colaborativas e plataformas digitais, há um aumento significativo no engajamento e no desempenho dos alunos. Além disso, a utilização de metodologias que promovem a interdisciplinaridade e a conexão dos conteúdos matemáticos com outras áreas do conhecimento, como Ciências e Artes, enriquece o processo de ensino-aprendizagem, mostrando aos alunos que a Matemática é uma linguagem universal, aplicável em diferentes contextos e indispensável para a compreensão do mundo que os cerca.

Para que esses objetivos sejam alcançados, é imperativo que educadores, gestores escolares e formuladores de políticas públicas atuem de maneira integrada, buscando soluções que garantam um ensino de Matemática de qualidade. As políticas educacionais devem priorizar a formação inicial e continuada dos docentes, o desenvolvimento de materiais didáticos acessíveis e a criação de ambientes de aprendizagem que valorizem a experimentação e a interação. Além disso, é necessário assegurar que todas as crianças tenham acesso a oportunidades educacionais equitativas, independentemente de seu contexto social, cultural ou econômico. Nesse sentido, a parceria entre escolas, famílias e comunidades desempenha um papel central, fortalecendo os vínculos entre o ambiente escolar e o cotidiano dos estudantes e promovendo uma aprendizagem que se estenda para além dos muros da escola.

Em suma, a importância do ensino de Matemática nas séries iniciais de alfabetização é inegável e vai muito além da simples transmissão de conteúdo. É nessa etapa que se constrói a base para o desenvolvimento de competências matemáticas que acompanharão os alunos por toda a vida. Portanto, é fundamental que a prática pedagógica seja orientada por princípios de inclusão, diversidade e inovação, assegurando que todos os estudantes tenham a oportunidade de vivenciar um aprendizado significativo e transformador. A Matemática, quando ensinada de forma contextualizada e integrada ao cotidiano dos alunos, deixa de ser vista como um desafio intransponível e passa a ser um convite para a descoberta, para o raciocínio lógico e para a

compreensão crítica do mundo.
Assim, a construção de um ensino matemático de qualidade, que respeite as peculiaridades de cada criança e que estimule o desenvolvimento integral dos estudantes, é uma tarefa que exige compromisso, investimento e colaboração de todos os agentes envolvidos no processo educacional. Somente dessa maneira será possível formar indivíduos mais preparados para os desafios do futuro e para uma participação plena e consciente na sociedade, consolidando a Matemática como um saber que, mais do que ensinar a calcular, ensina a pensar, a questionar e a transformar a realidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

DANYLUK, O. S. Alfabetização Matemática: a escrita da linguagem matemática no processo de alfabetização. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1997.

MACHADO, N. J. Matemática e Língua Materna: analise de uma impregnação mutua.
São Paulo: Cortez, 1990.

PAVANELLO, R. M. Contextualizar: O que é isso? In: NOGUEIRA, Clélia; BARROS, Rui (orgs.). Conversas com quem gosta de ensinar matemática. Paraná: Manoni, 2004.

KOCH, M. C. M.; RIBEIRO, M. J. S. Um professor entre o aluno e o saber matemático. In.: XAVIER, Maria Luisa Merino; ZEN, Maria Isabel Habckost. O ensino nas séries iniciais: das concepções teóricas às metodologias. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

A EDUCAÇÃO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESPERTAR DA PRÁTICA DA RESPONSABILIDADE SOCIAL

FABIANA CEZAR

RESUMO
Esta pesquisa apresenta como tema central o estudo das possibilidades da educação formal, desde a Educação Infantil, contribuir para a viabilização e maximização da prática da responsabilidade social e tem este tema como objetivo geral. Quanto à metodologia, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de natureza qualitativa. No referencial teórico foram abordados os seguintes temas: o reencantar da educação para professores e alunos, a humanização da educação e as expectativas da finalidade social e geral da educação. A análise de dados foi realizada através de apreciação crítica de conteúdo, nos quais os resultados apontaram uma extensa e antiga preocupação relacionada ao tema desta pesquisa. O tema do presente trabalho é: Como a educação formal, desde a Educação Infantil, pode contribuir para a viabilização e maximização da prática da responsabilidade social. Este tema trouxe a ansiedade desta educadora - pesquisadora - educanda de encontrar caminhos, através da educação de qualidade, para que professores e demais envolvidos no processo pedagógico, percebam nos educandos com os quais trabalha ao longo da trajetória, pregressa e futura, verdadeiros cidadãos, em formação, não só acadêmica, mas também moral e cívica. Por exemplo, ao trabalhar-se com os alunos a interpretação de textos e situações problemas em Educação Matemática, que estas vivências os auxiliem na construção de sua interpretação de mundo. Assim, entendendo o contexto a sua volta, eles tenham ferramentas para distinguir o certo do errado. E mesmo que escolham o errado, seja consciente de sua responsabilidade e da amplitude da reação que consequentemente acarretará esta sua ação.

Palavras chaves: Prática. Responsabilidade. Social. Formação. Qualidade.

ABSTRACT: This research presents as its centrais theme the study of the possibilities of formal education, from Early Childhood Education, to contribute to the viability and maximization of the practice of social responsibility and has this theme as its general objective. Regarding the methodology, it is a bibliographic research of a qualitative nature. In the theoretical framework, the following themes were addressed: the re-enchantment of education for teachers and students, the humanization of education and the expectations of the social and general purpose of education. Data analysis was carried out through critical appreciation of content, in which the results pointed to an extensive and long-standing concern related to the theme of this research. The theme of this work is: How formal education, from Early Childhood Education, can contribute to the viability and maximization of the practice of social responsibility. This theme brought up the anxiety of this educator - researcher - student to find ways, through quality education, so that teachers and others involved in the pedagogical process, perceive in the students they work with throughout their past and future trajectory, true citizens, in formation, not only academic, but also moral and civic. For example, when working with students on the interpretation of texts and problem situations in Mathematics Education, these experiences help them in the construction of their interpretation of the world. Thus, by understanding the context around them, they have tools to distinguish right from wrong. And even if they choose wrong, they are aware of their responsibility and the extent of the reaction that will consequently entail this action.

Key words: Practice. Responsibility. Social. Training. Quality.

INTRODUÇÃO

A educação, obviamente não salvará o mundo, não é essa a função individual da escola, apesar de parecer que o estado assim acredite, por não ter meios ou poder de agir nas outras instituições. Mas a educação que atinge seus objetivos contribui para formar indivíduos capazes de escolhas conscientes.

A pesquisa teve como objetivo apresentar os estudos, identificando, na literatura consultada, as abordagens que contribuam para esclarecer e embasar teoricamente o problema da pesquisa e relatar, as possibilidades, embasadas teoricamente, adquiridas por meio da literatura consultada, que permita vislumbrar a viabilidade e maximização da educação formal, desde a Educação Infantil, contribuir para a prática da responsabilidade social. Diante desses questionamentos, o presente estudo teve como objetivo responder a problemática citada acima, pois pôde ser verificado como é importante o tema proposto.

Foi realizada uma pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa. Esta foi segmentada em duas etapas: a primeira correspondeu à fase de construção do marco teórico do estudo; a segunda disse respeito à análise de artigos e sites especializados também relacionados ao tema ou a abordagens que os principais autores do referencial teórico fizeram a ele.

Para a construção do marco teórico e a análise, foram investigados os temas de estudo da presente pesquisa. Então, diante desse panorama teórico, torna-se relevante refletir sobre o processo de transformação da identidade de sujeitos em formação analisando o fenômeno da educação formal.

A partir dos levantamentos e da análise das informações foi elaborado um texto, embasado teoricamente, que relatou a compreensão da pesquisadora sobre o tema da pesquisa. Esse estudo possibilitou que haja continuação na exploração de mais dados.

UM VISLUMBRE DAS POSSIBILIDADES DE VIABILIDADE E MAXIMIZAÇÃO DAS CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO PÚBLICA FORMAL, DESDE A EDUCAÇÃO INFANTIL, PARA A PRÁTICA DA RESPONSABILIDADE SOCIAL

O despertar para a construção do presente estudo deu-se por meio dos conhecimentos adquiridos no desenvolver da formação acadêmica da autora.

As experiências anteriores à graduação foram de receptora de conteúdos previamente estabelecidos, com poucos momentos de apreciação das próprias produções e de ser alvo da falta de compromisso dos educadores em proporcionar prazer à aquisição dos conhecimentos. Ocorrendo, realmente, o contrário, ignorando-se se por mera comodidade ou mesmo por falhas de formação profissional.

O desenvolvimento social aconteceu como o percebemos nas escolas ainda hoje: o realce às desigualdades, aos preconceitos quanto às diversidades e aos excluídos, numa total omissão em esclarecer a realidade vivida e como está se constituiu, sempre subestimando a capacidade de intervenção e transformação da sociedade.

Lembrar-se da trajetória de educanda faz sentir a grande necessidade da transformação da práxis pedagógica e da busca, estudando e refletindo, de encontrar alternativas para redimensionar os anseios que envolvem a educação, buscando uma pedagogia humanizadora que desperte a solidariedade e demais compromissos essenciais à convivência e sobrevivência da humanidade e do planeta.

Na prática, é urgente promover reflexões nos educandos, desde os pequenos, sobre o verdadeiro sentido de cidadania, autonomia, solidariedade e consciência da preservação ambiental, despertando neles a responsabilidade de cidadãos ativos no mundo.

Os educadores precisam incentivar e apoiar seus alunos a cooperação, por meio de trabalhos em grupo, com respeito mútuo. Enfim, levá-los a uma aprendizagem que permita uma melhoria em suas condições de vida e de sua comunidade.

Perceber que a educação é forte aliada nessa guerra, talvez seja o primeiro passo para iniciar o combate, pois o que demorou séculos para ser instituído, inclusive culturalmente, não será facilmente modificado.

Paulo Freire concebe educação como reflexão sobre a realidade existencial. Articular com essa realidade nas causas mais profundas dos acontecimentos vividos, procurando inserir sempre os fatos particulares na globalidade das ocorrências da situação.

Aprendizagem da leitura e da escrita equivale a uma releitura do mundo. Ele parte da visão de um mundo em aberto, isto é, a ser transformado em diversas direções pela ação dos homens.

(...) implica na esperança de que nesse encontro pedagógico sejam vislumbrados meios de

tornar o amanhã melhor para todos e, supõe paciência de amadurecer com o povo, de modo que a reflexão e a ação sejam realmente sínteses elaboradas com o povo. (José Luiz de Paiva Bello - Vitória – 1993 www.pedagogiaemfoco.pro.br/per01.htm)

A formação de cidadãos e cidadãs é, ao mesmo tempo, um desafio ético e político. Um desafio ético de formação cidadã se põe em jogo o caráter constitutivamente político da ação educativa. Assim, pensar na educação da cidadania significa pensar em valores, normas e direitos (não apenas legais, senão também morais) que configuram a práxis cidadã e que, indissoluvelmente, devem constituir a práxis educativa. (ALENCAR, Chico e GENTILI, Pablo. Educar na esperança em tempos de desencanto. Rio de Janeiro / Petrópolis: Editora Vozes, 2001. p. 69-76)
Um dos fatores cruciais para desempenharmos nosso papel é a necessidade de nos formarmos mediadores, e não detentores do saber. Albert Einsten apud Hugo Assman (1998) afirma: "A arte suprema do mestre consiste em desperta o gozo da expressão criativa e do conhecimento". E completa:

"Educar é fazer emergir vivências do processo de conhecimento. O produto da Educação deve levar o nome de experiência de aprendizagem, e não simplesmente aquisição de conhecimentos supostamente já prontos e disponíveis para o ensino concebido como simples transmissão." (1998. P.32)

Chico Alencar (2001) afirma:

"Sim, educar é humanizar, socializar valores de justiça, respeito e solidariedade. Educar é reproduzir criadoramente os conhecimentos, para superar doenças, exclusões e maldades. Educar para o repartir é a essência das matemáticas, ensinar para a comunicação amorosa é o objetivo das Línguas, transmitir o acumulado na observação da biosfera para melhorar a qualidade de vida das pessoas é o único sentido das Ciências, ser protagonista do processo social é a razão maior do estudo da História, entender o espaço vivido é da natureza da Geografia, reconhecer o corpo como matéria iluminada – nossa singular expressão – e capaz de generoso afeto é o exercício fundamental da Educação Física". (2001; p. 116/117)

Paulo Freire (1992) cita:

"Não quero dizer, porém, que, porque esperançoso, atribuo à minha esperança o poder de transformar a realidade e, assim convencido, parto para o embate sem levar em consideração os dados concretos, materiais, afirmando que minha esperança basta. Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da esperança crítica, como o peixe necessita da água despoluída." (1992 p.22)

Nas salas de aula o educador depara-se com toda a diversidade de crianças e infâncias. Observando comportamentos, ouvindo falas e considerando tudo se percebe que atualmente a infância é riquíssima em meios de adquirir informações, porém essas informações estão literalmente despencando sobre as crianças sem qualquer amparo e mediação.
Sobre a tecnologia, Freire nos contempla com estas palavras:

O que me parece fundamental para nós, hoje, mecânicos ou físicos, pedagogos ou pedreiros, marceneiros ou biólogos é a assunção de uma posição crítica, vigilante, indagadora, em face da tecnologia. Nem, de um lado, demonologizá-la, nem, de outro, divinizá-la. Nunca, talvez, a frase quase feita – exercer o controle sobre a tecnologia e pô-la a serviço dos seres humanos – teve tanta urgência de virar fato quanto hoje, em defesa da liberdade mesma, sem a qual o sonho da democracia se esvai. (1992. Pág. 113)

Diante do caos social em que se vive que a escola seja formadora de cidadãos autônomos e solidários engajados na busca da igualdade de existência econômica e social, com ideias de um desenvolvimento sustentável autêntico que reflita e aja para a conservação ambiental como preservação da qualidade de vida dos habitantes do planeta.

Que a escola seja propulsora de um mecanismo que produza homens e mulheres que vivam em harmonia nas suas diversidades

de raça e credo, levando assim a humanidade a se libertar do capitalismo consumista, individualista e imediatista que escraviza e deforma a função da escola, privando-a de proporcionar uma prática prazerosa e significativa em privilégio de uma pedagogia capitalista, continuando assim o seu legado de guerra, miséria, preconceito e devastação ambiental.

O currículo é uma das principais bases profissionais na área de educação. Assim precisa-se conhecê-lo para poder flexibilizá-lo de acordo com a realidade pedagógica sem prejudicar as necessidades e obrigações curriculares que se precisa abordar e as que o aluno precisa adquirir.

Nesta corrida, é preciso ter clareza do que se deseja para as crianças que também estão envolvidos neste circuito, que elas adquiram as competências necessárias para interagir e interpretar com clareza o mundo a sua volta. Assim, ao organizar o trabalho pedagógico, tenham-se como objetivos, entre outros, a organização do tempo para alcançar a linha de chegada e o prêmio que almeja.

Conhecer a realidade dos alunos facilitará o estimar e o relacionar dos conteúdos necessários à formação da identidade dos educandos.

Em nível de instituição educativa, o currículo deve servir para esclarecer sua concepção de criança e sua proposta deve se adequar a esta criança, a sociedade e os valores aos quais está inserida.

No livro Pedagogia da Esperança – Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido, Freire cita o cuidado ao vivenciar o currículo:

O que se exige eticamente de educadores e educadoras progressistas é que, coerentes com seu sonho democrático, respeitem os educandos e jamais, por isso mesmo, os manipulem. Daí, a vigilância com que devem atuar, com que devem viver intensamente sua prática educativa; daí seus olhos devendo estar abertos, seus ouvidos, também, seu corpo inteiro aberto às armadilhas de que o chamado "currículo oculto" anda cheio. Daí a exigência que se deve impor de ir tornando-se cada vez mais tolerantes, de ir pondo-se cada vez mais críticos, de ir fazendo-se cada vez mais curiosos. Quanto mais tolerantes, quanto mais críticos, quanto mais curiosos e humildes, tanto mais assumem autenticamente a prática docente. (...), ensinar não é a simples transmissão de conhecimento em torno do objeto ou conteúdo. Transmissão que se faz muito mais através da pura descrição do conceito do objeto a ser mecanicamente memorizado pelo aluno. (...). Ensinar a aprender só é válido, desse ponto de vista, repita-se, quando os educandos aprendem a aprender ao aprender a razão de ser do objeto ou do conteúdo. (...) (1992. Pág. 80/81)

Deve-se fomentar o pensar sobre o assunto, trazendo à tona a necessidade de verificar o quanto se conhece, pormenorizadamente, os currículos. Relacionado a isso há a avaliação educacional formal e informal. Aqui, a autora deste trabalho traz outra experiência pessoal, agora como aluna, relatando seus sentimentos ao ser avaliada e suas reflexões sobre o assunto ela conta que quando cursava a 2ª fase do Ensino Fundamental (na época, 5ª a 8ª série) fui elogiada pelo professor de Língua Portuguesa por suas produções escritas. Nunca se esqueceu deste professor dizendo que não era simplesmente um texto, mas sim, contos, pela extensão e riqueza de detalhes e que ele levaria para apreciação de seus colegas e professores do curso que ele estava fazendo, que era pós também.

Os sentimentos despertados foram confusos, acredito que pela idade e surpresa. Ela ficou constrangida e não soube expressar nada em relação ao acontecido, tão inédita foi a situação. Ao mesmo tempo foi motivada a escrever mais, o que sempre havia sido uma grande dificuldade até então.

A cena não foi explícita, pois não era essa uma das características de trabalho deste professor, expor os alunos. Isso foi bom para a avaliada, evitou mais constrangimentos, e também para os colegas que poderiam sentir algo negativo: frustração, incapacidade, inveja, etc. Esta situação é considerada pela autora como avaliação informal e formal positiva. Ela sentiu-se competente e assustada, pois não tinha ideia de que o texto estava bom, simplesmente escreveu no auge do esgotamento em tentar ter ideias e encontrar as palavras. Sempre achei muito difícil a produção de texto e a partir daí ficou mais fácil. Ela escrevia, ele dava orientações de como melhorar seu texto,

o reformulava e não recebia simplesmente a informação de que o texto não tinha ficado bom.
Ao relacionar-se dessa maneira com os alunos, individualmente, como uma conversa informal, nos momentos de avaliação, o professor tornava mais fácil o crescimento produtivo dos alunos. Não eram expostos e assim sentiam-se mais a vontade para escrever.
As salas de aula, ditas de acordo, apresentam-se, do ponto de vista da pesquisadora, que as utiliza diariamente, inadequadas quanto a suas dimensões, ventilação, iluminação e mobiliário. Nas outras dependências também se nota o sucateamento comum a instituição pública. A Escola não conta com laboratório de Ciências. Verifica-se ausência de local adequado e materiais para recreação dos estudantes, que sem alternativas neste momento, só podem correr e gritar, ou ainda utilizar os equipamentos adquiridos pelos esforços da equipe pedagógica e parcerias, as mesas de ping-pong. Temos uma Escola que atende crianças de seis anos sem um parquinho e onde as mesmas ao se instalarem em suas carteiras de estudos ficam com os pés balançando no ar.
Outro desafio a vencer é a qualidade da educação inclusiva, no contexto em que foi implantada e é praticada. Não é a que lemos nos documentos oficiais e muito menos se deseja. A prática apresenta-se catastrófica em salas cheias e conduzidas por docentes sem formação adequada. É um sofrimento que se espalha para as famílias, os alunos inclusos e os demais, o próprio professor e a todos no ambiente escolar, chegando ao ponto de gerar conflitos constrangedores.
Não houve o preparo para que a inclusão fosse implantada adequada e decentemente. Ela simplesmente aconteceu para os que iriam coloca-la realmente em prática. Tenta-se fazer agora o que deveria ter sido planejado e testado antes. Cada ano há uma tentativa nova de meios de amparo utilizando todos do ambiente escolar como cobaias. Findo quatro anos, muda o governo, começa-se tudo de novo, descartando qualquer ganho ou perda. Simplesmente esquecendo. Isso pra quem está longe da sala de aula, mas que tem o poder de nortear ou desnortear a prática cotidiana na mesma.
O educador, mesmo ciente de que sua formação é deformada pela realidade social na qual está inserido e de que é impotente diante dessa dificuldade que deve ser considerada antes de sua capacitação, deve colocar-se defendendo esta necessidade como a mais poderosa arma nessa guerra tão ferrenha que trava contra o sistema.
Aprender é viver e viver é aprender. As crianças valem individualmente pelo que são com toda sua bagagem vivida. A escola deverá contribui positivamente instrumentalizando-as para que tenham condições de compreender o mundo a sua volta, experimentando conscientemente os bons e até os maus valores, assim tendo condição de escolher e formar os adultos que serão.
Para Assmann ignoramos ainda muita coisa

CONCLUSÃO

Esta pesquisa oportunizou através dos dados encontrados e selecionados, caracterizar como a educação formal, desde a Educação Infantil, pode contribuir para a viabilização e maximização da prática da responsabilidade social. Procurou-se demonstrar com base nos objetivos específicos e embasados no referencial teórico, como esses processos podem vir a acontecer.

Quanto ao objetivo, que pretendia identificar na literatura consultada, as abordagens que contribuem para esclarecer e embasar teoricamente o problema da pesquisa verificou-se uma riquíssima gama de pesquisas e estudos especializados no assunto, demonstrando assim, que a preocupação existe, é antiga, mas a prática é contemporânea e necessita estar sempre em pauta.

Através da investigação do objetivo, que buscou averiguar e relatar, as possibilidades, embasadas teoricamente, adquiridas por meio da literatura consultada, que permitisse vislumbrar a viabilidade e maximização da educação formal contribuir para a prática da responsabilidade social notou-se o quão rico e amplo é o campo de estudo destinado a este problema, porém com pouca disseminação ao público em geral e seriedade ao ser tratado pelo Estado e a classe dominante.

Cabe, também, aprofundar, para o desenvolvimento e posterior pesquisa, a realidade educacional brasileira, abordando com ênfase a situação dos educadores. Verificar a necessidade pessoal e profissional de formação continuada adequada e de qualidade como suporte teórico para enfrentar a situação de descaso geral em que a educação realmente se encontra e contornar o desgaste físico, emocional e psicológico com os quais tantos destes profissionais convivem sobrecarregados de responsabilidades.

Por este e tantos outros motivos, esta pesquisa mais do que caracterizar pretende demonstrar, através das obras estudadas as possibilidades de reflexão para se atingir uma educação que aborde não só potenciais quantitativos, mas também qualitativos, abrangendo a educação do indivíduo como um todo, sem esquecer sua especificidade, partindo deste indivíduo para o mundo a sua volta, não se perdendo em momento algum sua origem e formando, assim, cidadãos em sua completude, não só ferramentas de trabalho, muitas vezes até incapazes a esta destinação.

Nesta pesquisa, a problemática submetia-se a levantar referenciais teóricos para estudar como a educação formal, desde a Educação Infantil, pode contribuir para a viabilização e maximização da prática da responsabilidade social. Então, conclui-se, a partir deste, a possibilidade de apontar meios, através dos quais se possam abrir novas possibilidades para os pesquisadores buscarem estudos sobre a abordagem da educação como um todo voltado ao indivíduo frente à realidade que o cerca, sem perder o foco afetivo, mas com profissionalismo, com a necessária e indispensável formação e informação continuada de todos os agentes envolvidos neste processo.

REFERÊNCIAS

ALVES, Ruben. Estórias de quem gosta de Ensinar: o fim dos vestibulares. 1995. Ars Poética, SP.

ALLVETTI, Marcos; BORGES, Regina Maria Rabello. Educação e Ciências Físicas e Biológicas 3. 2003. Módulo V – Volume 2 – PIE – FE – UnB, DF.

ASSMANN, Hugo. Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. Com glossário de conceitos.

BERTONI, Nilza. Educação e Linguagem Matemática 4. 2003. Módulo V – Volume 2 – PIE – FE – UnB, DF.

CARVALHO, Maria das Graças Pinto de. Educação e Língua Materna 4. 2003. Módulo VI – Volume 1 – PIE – FE – UnB, DF.

COÊLHO FILHO, Paulo Ramos. Multiculturalismo e Educação. 2003. Módulo V – Volume 3 – PIE – FE – UnB, DF.

CÓRDOVA, Rogério de Andrade. Educação Brasileira. Processos e Trabalho. 2003. Módulo V – Volume 1 – PIE – FE – UnB, DF.

DECONTO, Neusa Maria. Educação, Arte e Mo-

vimento 3. 2003. Módulo V – Volume 3 – PIE – FE – UnB, DF.

DELOURS, Jaques. Educação: Um Tesouro a Descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 1999. Cortez Editora, SP.

FONTANA, Roseli. A. Cação. "Como nos tornamos Professoras?". 2000. Autêntica. MG.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança: um encontro com a Pedagogia do Oprimido. 1992. Paz e Terra. RJ.

GENTILLI, Pablo; ALENCAR, Chico. "Educar na Esperança em Tempos de Desencanto". 2001, Editora Vozes Ltda. RJ.

VILELLA, Maria dos Anjos Lopes (organizadora). "Tempos e Espaços de Formação". 2003. Editora Argos. SC.

O PAPEL DOS CONTOS DE FADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

FABIANA CRISTINA CIRINO

RESUMO
Os contos de fadas desempenham um papel crucial na educação infantil, contribuindo significativamente para o desenvolvimento emocional, cognitivo e social das crianças. Essas narrativas, ricas em simbolismos e temas universais, fornecem um meio através do qual as crianças podem explorar e compreender o mundo ao seu redor de maneira segura e lúdica. Este artigo investiga como os contos de fadas não apenas auxiliam no aprendizado formal, mas também incentivam a imaginação, permitindo que as crianças se envolvam em processos de pensamento criativo e crítico. Além disso, os contos de fadas promovem valores éticos e culturais, oferecendo lições morais e reflexões sobre o comportamento humano, que são fundamentais na formação do caráter e na compreensão das relações sociais. O artigo também examina a importância da oralidade e da leitura dessas histórias na formação da identidade das crianças e no desenvolvimento da linguagem. A prática de contar histórias e a leitura compartilhada são destacadas como ferramentas poderosas para o fortalecimento dos laços afetivos entre crianças e adultos, bem como para o desenvolvimento de habilidades linguísticas essenciais, como a ampliação do vocabulário, a compreensão narrativa e a capacidade de expressar emoções e pensamentos. Em suma, o estudo conclui que os contos de fadas são elementos essenciais na educação infantil, com um impacto profundo e duradouro no crescimento e desenvolvimento das crianças.

Palavras-chave: Contação de Histórias; Contos de Fadas; Literatura Infantil; Imaginação.

INTRODUÇÃO

Os contos de fadas são relatos atemporais que atravessam culturas diversas, proporcionando às crianças uma compreensão do mundo por meio de narrativas envolventes e simbólicas. Desde tempos imemoriais, essas histórias capturam a imaginação de jovens e adultos, oferecendo não apenas entretenimento, mas também profundas lições de vida e valores culturais. A estrutura narrativa dos contos de fadas, permeada por elementos de fantasia, magia e figuras arquetípicas, cria um ambiente singular onde crianças podem explorar complexas emoções e situações de forma segura e compreensível.

Ao longo dos séculos, os contos de fadas têm sido valorizados como ferramentas pedagógicas, fornecendo lições morais que auxiliam no desenvolvimento ético e na compreensão de questões universais como a justiça, coragem e o bem contra o mal. Além disso, essas histórias desempenham um papel crucial no desenvolvimento cognitivo das crianças, estimulando a imaginação, a criatividade e a resolução de problemas. A familiaridade com os arquétipos presentes nos contos de fadas permite que as crianças reconheçam e interpretem padrões comportamentais e emocionais, promovendo uma maior consciência de si mesmas e dos outros.

Os contos de fadas não apenas encantam com suas tramas envolventes, mas também refletem e transmitem valores culturais, ajudando a preservar e transmitir tradições ao longo das gerações. A adaptação contínua dessas histórias ao contexto contemporâneo evidencia sua relevância contínua na educação e no desenvolvimento social e emocional das crianças. Portanto, explorar o impacto dos contos de fadas no desenvolvimento infantil não só amplia nosso entendimento sobre suas funções educativas, mas também revela a profundidade e a riqueza dessas narrativas intemporais na formação de indivíduos conscientes e resilientes.

DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL

Os contos de fadas ajudam as crianças a lidarem com emoções complexas, proporcionando um espaço seguro para explorar sentimentos difíceis de entender e expressar. Através dos personagens e das situações enfrentadas nas histórias, as crianças têm a oportunidade de se identificar com os protagonistas e vivenciar, de forma indireta, desafios emocionais que podem refletir suas próprias experiências.

Essas narrativas frequentemente abordam temas como medo, perda, amor, rejeição e injustiça, permitindo que as crianças explorem e compreendam essas emoções em um contexto controlado e distante de suas realidades imediatas.
Por exemplo, ao acompanhar a jornada de um personagem que enfrenta grandes obstáculos, as crianças aprendem sobre coragem e resiliência, entendendo que é possível superar dificuldades e medos. Histórias como "João e o Pé de Feijão" ou "Chapeuzinho Vermelho" trazem elementos que ressoam com o medo do desconhecido ou o perigo, mas também mostram que, com inteligência e bravura, esses desafios podem ser vencidos. Além disso, a superação de adversidades, um tema recorrente nos contos de fadas, transmite a mensagem de que, mesmo nas situações mais difíceis, é possível encontrar uma solução ou um caminho para o crescimento pessoal.
Bruno Bettelheim (1976), em sua obra seminal A Psicanálise dos Contos de Fadas, argumenta que essas histórias desempenham um papel terapêutico ao auxiliar as crianças na resolução de conflitos internos. Segundo Bettelheim, os contos de fadas oferecem soluções simbólicas para problemas emocionais reais, permitindo que as crianças projetem suas próprias angústias e preocupações nos personagens e nas tramas. Ao verem esses conflitos serem resolvidos de maneira satisfatória nas histórias, as crianças podem encontrar conforto e segurança, além de internalizar estratégias emocionais para lidar com seus próprios desafios.
Além disso, os contos de fadas ensinam empatia ao permitir que as crianças experimentem diferentes perspectivas emocionais. Ao se colocarem no lugar de personagens que enfrentam dificuldades ou que se sacrificam por outros, as crianças desenvolvem uma compreensão mais profunda dos sentimentos alheios e da importância da compaixão e do altruísmo nas relações humanas. Essa capacidade de se conectar emocionalmente com os outros é fundamental para o desenvolvimento de habilidades sociais saudáveis e para a construção de relacionamentos positivos ao longo da vida.

"Os contos de fadas apresentam problemas existenciais de uma forma simples e direta, que se harmoniza com a maneira como a criança vê o mundo, ao mesmo tempo que propõem soluções simbólicas que se ajustam aos processos de pensamento e às necessidades emocionais da criança. Eles ajudam a criança a lidar com seus problemas internos e a encontrar significados e soluções para os dilemas que enfrenta" (Bettelheim, 1976, p. 6).

Os personagens dos contos de fadas frequentemente enfrentam adversidades significativas, como a perda de entes queridos, o confronto com figuras malignas e a superação de desafios aparentemente insuperáveis. Essas narrativas permitem que as crianças vivenciem esses dilemas emocionais de maneira distanciada e simbólica, o que facilita o processo de identificação com os personagens e a internalização das lições morais implícitas.
Por exemplo, ao acompanhar a jornada de um herói enfrentando um dragão, uma criança não apenas se entretém com a fantasia da história, mas também internaliza a mensagem de que coragem e determinação podem superar obstáculos aparentemente impossíveis. Da mesma forma, a narrativa de um personagem que mostra compaixão por um antagonista pode ensinar a importância da empatia e da compreensão.
Além disso, os contos de fadas frequentemente apresentam uma estrutura narrativa que culmina em um desfecho feliz, reforçando a ideia de que, apesar dos desafios enfrentados, há sempre a possibilidade de uma resolução positiva. Essa previsibilidade no desfecho também proporciona às crianças um senso de segurança emocional, ao mesmo tempo em que as prepara para enfrentar as incertezas da vida real.
Portanto, os contos de fadas não são apenas histórias encantadoras; são instrumentos educativos poderosos que ajudam as crianças a explorar e compreender uma gama diversificada de emoções, promovendo um desenvolvimento emocional saudável e resiliente.

DESENVOLVIMENTO COGNITIVO
Ao ouvirem e lerem contos de fadas, as crianças desenvolvem habilidades cognitivas importantes, como a compreensão de sequências narrativas, a capacidade de prever

acontecimentos e a resolução de problemas. Segundo Nikolajeva (2005), essas histórias estimulam o pensamento crítico e a imaginação, elementos essenciais no desenvolvimento cognitivo infantil.
Através das tramas intricadas dos contos de fadas, as crianças são desafiadas a conectar eventos e personagens de maneira lógica, o que fortalece sua capacidade de compreender e reter informações complexas. Por exemplo, ao acompanharem a jornada de um herói enfrentando uma série de provações antes de alcançar seu objetivo, as crianças aprendem a reconhecer a estrutura narrativa de início, meio e fim. Isso não apenas melhora sua habilidade de seguir uma história, mas também contribui para o desenvolvimento de habilidades de organização mental e de previsão.
Além disso, os contos de fadas frequentemente apresentam enigmas e desafios que os personagens devem superar, o que encoraja as crianças a pensar criticamente sobre as possíveis soluções. Essa prática de resolver problemas dentro de um contexto narrativo ajuda a desenvolver habilidades de raciocínio dedutivo e criativo, fundamentais para enfrentar desafios no mundo real.
A imaginação é outro aspecto crucial estimulado pelos contos de fadas. Ao explorar mundos fantásticos e personagens extraordinários, as crianças são incentivadas a expandir suas próprias capacidades criativas. Nikolajeva (2005) argumenta que essa exploração imaginativa não apenas enriquece a experiência de leitura, mas também facilita o desenvolvimento de uma visão crítica sobre a realidade.
Assim, os contos de fadas não são apenas fontes de entretenimento; são ferramentas educativas poderosas que promovem o desenvolvimento cognitivo das crianças, preparando-as para enfrentar desafios intelectuais com confiança e habilidade.

DESENVOLVIMENTO SOCIAL
Os contos de fadas também desempenham um papel na socialização das crianças. Eles introduzem normas sociais e valores culturais de maneira acessível e compreensível.
De acordo com Zipes (2006), essas narrativas ajudam as crianças a entenderem as regras sociais e as expectativas culturais, promovendo a coesão social e a transmissão de valores éticos.
"Os contos de fadas há muito servem como um meio de socializar as crianças, transmitindo normas e expectativas sociais através da narrativa. Essas histórias fornecem modelos de comportamento e cenários que destacam as consequências das ações, promovendo assim a coesão social e os valores éticos" (Zipes, 2006, p. 8).

ORALIDADE E LEITURA
A prática de contar histórias oralmente ou ler contos de fadas para crianças é fundamental no desenvolvimento da linguagem. Vygotsky (1984) destaca a importância da interação social na aquisição da linguagem, e os contos de fadas oferecem um contexto rico para essa interação. Eles enriquecem o vocabulário, melhoram a compreensão auditiva e promovem a expressão verbal.
"A interação social é crucial na aquisição da linguagem, pois é através da comunicação com os outros que as crianças aprendem novas palavras e estruturas linguísticas. Os contos de fadas, ao serem contados ou lidos, oferecem um contexto rico e significativo para essa interação. Essas histórias não apenas enriquecem o vocabulário das crianças, mas também melhoram sua compreensão auditiva e promovem a expressão verbal" (Vygotsky, 1984, p. 125).

FORMAÇÃO DA IDENTIDADE
Os contos de fadas auxiliam na formação da identidade infantil, proporcionando modelos de comportamento e identificações positivas. Rowe (1996) sugere que esses contos permitem que as crianças explorem diferentes aspectos de sua identidade e desenvolvam um senso de autoeficácia ao se identificarem com heróis e heroínas.
Através das histórias e dos personagens, as crianças podem explorar diferentes aspectos de sua identidade e desenvolver um senso de autoeficácia. A seguir, apresento alguns exemplos de contos de fadas e como eles podem contribuir para esse desenvolvimento.

1. Cinderela
Cinderela é uma história que ensina sobre a resiliência e a bondade. A personagem principal enfrenta adversidades com paciência

e coragem, o que pode inspirar as crianças a acreditarem na sua própria capacidade de superar dificuldades. Ao se identificarem com Cinderela, as crianças podem desenvolver um senso de autoeficácia e aprender a importância de manter a esperança e a bondade, mesmo em situações difíceis.

2. João e o Pé de Feijão

João e o Pé de Feijão é uma história sobre coragem e engenhosidade. João, o protagonista, usa sua inteligência e bravura para enfrentar o gigante e melhorar a situação de sua família. As crianças que ouvem essa história podem aprender a importância de enfrentar seus medos e usar a criatividade para resolver problemas. Isso contribui para o desenvolvimento de uma identidade baseada na coragem e na capacidade de tomar iniciativas.

3. A Bela e a Fera

A Bela e a Fera ensinam sobre a aceitação e o amor verdadeiro que vai além das aparências. Bela, a heroína, vê além da aparência externa da Fera e reconhece suas qualidades interiores. Essa história pode ajudar as crianças a desenvolverem empatia e a valorizar a essência das pessoas, promovendo um senso de identidade baseado na compaixão e na aceitação das diferenças.

4. Chapeuzinho Vermelho

Chapeuzinho Vermelho é uma história que alerta sobre os perigos e a importância de seguir conselhos e ser cauteloso. A jornada da protagonista pode ensinar às crianças sobre os riscos e a importância de ser cuidadoso e obediente, contribuindo para a formação de uma identidade prudente e responsável.

5. Rapunzel

Rapunzel é uma história sobre a busca pela liberdade e a descoberta do próprio potencial. A personagem principal, presa em uma torre, encontra força e determinação para escapar e encontrar a felicidade. As crianças que se identificam com Rapunzel podem aprender a importância da independência e da auto-realização, desenvolvendo uma identidade baseada na autossuficiência e na busca de seus sonhos.

A AQUISIÇÃO DO CONHECIMENTO NOS CONTOS DE FADAS.

Abramovich (2006, p. 137) explica que os contos de fadas demonstram que imaginar é também recriar realidades, em momentos que eternizam o humor, a ironia, o engraçado. A autora enfatiza que existem autores que em sua criação permitem um ritmo frenético, uma agitação que contaminam o leitor, fazendo-o seguir o compasso da história e não conseguir se desligar dela.

Sendo o mito, a fantasia e o inusitado, parte da formação da pessoa humana, pois, é por meio da simbologia que a pessoa representa e exprime seus pensamentos, desde muito nova, os contos infantis ajudam na aquisição do conhecimento e levam a pessoa a conviver harmoniosamente consigo mesmo compreendendo seus conflitos e superando-os na medida em que cresce cognitivamente e estrutura sua personalidade.

Os contos de fadas falam dos medos que cada pessoa enfrenta na vida, daquilo que realmente a assusta e que é diferente do que causa medo ao seu vizinho. Traduzem os “medos dos silêncios imensos que abafam os gritos” ou então daquele medo que permite procurar a pessoa amada atrás de uma máscara, mesmo tendo sido solicitado que ela nunca fosse retirada, acaba revelando ou provocando, ao não ser o pedido respeitado um momento de horror. (ABRAMOVICH, 2006, p. 123).

Conforme Sales (2018, p. 3), é essencial se compreender todo o potencial que está resguardado pela simbologia dos contos de fadas. Também é possível aos pais, avós e professores perceberem que contar histórias é necessário, pois esse momento se converte em um precioso auxiliar do desenvolvimento infantil.

Relacionando de uma maneira harmoniosa a realidade e a fantasia, construindo sua identidade e buscando o caminho para superar as dificuldades inerentes ao crescimento, a criança enfrenta seus temores e se sente confiante para enfrentar sua vida adulta. Por isso, a grande importância dada por psicanalistas, psicólogos e professores, ao conto de fadas, ao maravilhoso na composição de uma personalidade sadia (ABRAMOVICH, 2004 apud SALES, 2018, p. 3).

Bettelheim (2008, p. 161) demonstra que as reações das crianças ao ouvir histórias fantásticas são de segurança, de conforto, pois elas sentem que estão superando dificuldades que não compreendem quais são e em que local se localizam, apenas sentem uma sensação de bem-estar. Por isso, estas histórias possuem méritos definitivos.
Bettelheim (2008) declara que algumas crianças conseguem contrabalançar o impacto difícil vivido pela realidade que se mostra árdua com as esperanças e promessas contidas nos contos de fadas.

Uma pessoa criativa é capaz de processar as informações que dispõe, por meio de dados sensoriais que são acessíveis a todos os indivíduos. Ela percebe intuitivamente as possibilidades que lhe permitem transformar princípios em uma modalidade cognitiva responsável pelo pensamento, pelo raciocínio e por um complexo funcionamento mental. (SALES, 2018, p. 5).

Os contos de fadas têm uma singularidade que os fazem diferentes das demais histórias e não é o fato de possuir duendes ou fadas atrapalhadas que fazem de um conto qualquer um conto de fadas. Por isso Abramovich (2006, p. 121) declara que a "a magia não está no fato de haver uma fada já anunciada no título, mas na sua forma de ação, de aparição, de comportamento, de abertura de portas".

Os contos de fadas abrem a possibilidade de a criança perceber que a madrasta (a bruxa) que tem em casa é melhor que a bruxa (madrasta) do conto que lê e essa sensação fortalecem seus sentimentos dando-lhe valores que a sustentam. A satisfação fantasiada fornece combustível para a esperança de dias melhores, embora essas esperanças sejam limitadas e provisórias elas dão mecanismos compensatórios importantes para paz familiar. (BETTELHEIN, 2008, p. 161).

Considera-se assim, importante compreender a maneira como a criança pensa para então, trabalhar em direção à construção de seu conhecimento, utilizando objetos socioculturais como a Literatura Infantil para que ela possa decifrar esses objetos, usufruindo deles e reconstruindo seus pensamentos.

Piaget observou que, ao avaliar a gravidade das ações praticadas pelos personagens das histórias por ele contadas, a criança no estágio moral leva em consideração as intenções de quem age e não mais apenas as consequências de sua ação. (BARROS, 2009, p. 180).

Conforme Bettelheim (2008) Para que uma história realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Mas para enriquecer sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar harmonizada com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam. (apud SALES, 2018, p. 8).

Os contos de fadas estão envoltos no ambiente necessário para que a criança perceba que não pode viver indefinidamente no mundo da fantasia. Por isso eles mantêm uma estrutura fixa: parte de um problema que está ligado à realidade vivida pelo personagem (penúria, carência afetiva, conflitos familiares) algo que causa um desequilíbrio ao clima de tranqüilidade com que se iniciou a narrativa. Em seguida, o desenvolvimento da história caminha em busca de uma solução, ainda no plano da fantasia, e nesse momento entram em cena elementos mágicos: anões, bruxas, magos, duendes e fadas que ou auxiliam ou atrapalham o desenrolar. (ABRAMOVICH, 2006, p. 121)

Os contos de fadas, segundo Bettelheim (2008, p. 161), desempenham um papel crucial ao permitir que as crianças explorem suas fantasias, inclusive aquelas que envolvem sentimento de vingança ou ressentimento em relação aos pais. Essas histórias oferecem uma válvula de escape simbólica, onde as crianças podem expressar, de maneira segura e distante, desejos e emoções que, na vida real, seriam considerados impróprios ou imorais. Bettelheim argumenta que é essencial para o desenvolvimento saudável da criança que ela não precise suprimir suas fantasias, mesmo as mais sombrias ou repreensíveis. Nos contos

de fadas, essas fantasias são vividas através dos personagens e das tramas, permitindo que a criança experimente simbolicamente sentimentos de raiva, frustração ou desejo de vingança sem o medo de consequências reais. Ao dar forma a essas emoções através da narrativa, a criança pode começar a processar e entender esses sentimentos complexos, o que é um passo importante no seu desenvolvimento emocional.

Por exemplo, em histórias onde personagens infantis enfrentam figuras parentais autoritárias ou malignas, como madrastas cruéis ou pais severos, as crianças podem projetar seus próprios conflitos internos e sentimentos de insatisfação. Essas figuras parentais na narrativa representam, de maneira simbólica, os aspectos de seus próprios pais que elas podem perceber como injustos ou opressivos. No entanto, ao verem essas figuras sendo desafiadas e eventualmente superadas, as crianças conseguem trabalhar essas emoções sem internalizar sentimento de culpa ou medo de retaliação.

Bettelheim também destaca que, ao vivenciar essas fantasias através dos contos de fadas, a criança tem a oportunidade de reconhecer a natureza injusta de suas ideias de vingança ou ressentimento, especialmente quando contrastadas com a realidade de que seus pais, na maioria das vezes, lhes oferecem carinho, abrigo e proteção. Essa dualidade permite que a criança se reconcilie com seus sentimentos ambivalentes, entendendo que é normal experimentar raiva ou frustração, mas que esses sentimentos não precisam definir sua relação com os pais.

Ao longo dos séculos, os contos de fadas têm mantido um canal aberto para que as crianças possam vivenciar, em um espaço simbólico e seguro, sentimentos que, de outra forma, não conseguiriam expressar. Eles oferecem um meio de equilibrar suas emoções, permitindo que as crianças explorem as partes mais sombrias de sua psique sem o temor de julgamento ou punição. Dessa forma, os contos de fadas não só entretêm, mas também desempenham uma função terapêutica, ajudando as crianças a integrarem e entenderem suas emoções de maneira saudável e construtiva. Assim, a relevância dos contos de fadas permanece inabalada, proporcionando uma importante ferramenta para o crescimento emocional das crianças, ao permitir que elas explorem e entendam seus sentimentos mais profundos em um contexto seguro e transformador.

Nos contos de fadas, acontece uma mistura de fantasia ilógica e de lógica na realidade assim como acontece na vida e na essência familiar. Demonstra que, da mesma forma, também na família há múltiplas maneiras de interação que, estão continuamente ocorrendo, por vezes de forma simultânea. Elas podem ser desencadeadas pela forma como os pais se relacionam, ou pela maneira como tratam seus filhos, e dependem do aspecto de modernização vivido pelos membros da família. (ABRAMOVICH, 2006, p. 58).

Acredita-se que a criança entende que a história de contos de fadas garante a ela que um dia poderá construir seu reino, sua própria vida por meio da qual irá necessitar de toda força de sua personalidade, um momento em que seus conflitos estarão se resolvendo. Nesse seu reino poderá viver e agir sabiamente, conseguindo como os heróis que conheceu nos contos de fadas construírem sua maturidade.

Abramovich (2006) ressalta que ao ler uma história a criança também desenvolve todo um potencial crítico. A partir daí ela pode pensar, duvidar, se perguntar, questionar. Pode se sentir inquietado, cutucada, querendo saber mais e melhor ou percebendo que se pode mudar de opinião. E isso não sendo feito uma vez ao ano, mas fazendo parte da rotina escolar, sendo sistematizado, sempre presente o que não significa trabalhar em cima de um esquema rígido e apenas repetitivo.

Conforme Bettelheim (2008) Para que uma história realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Mas para enriquecer sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar harmonizada com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam. Resumindo, deve de uma só vez relacionar-se com todos os aspectos de sua personalida-

de e isso sem nunca menosprezar a criança, buscando dar inteiro crédito a seus predicamentos e, simultaneamente, promovendo a confiança nela mesma e no seu futuro.
Chauí (1991) afirma que os contos de fadas, tais como os conhecemos, são resultado de muitas elaborações na sociedade européia, fixados nos séculos XVIII e XIX, carregando as concepções desses séculos sobre a sexualidade (e sobre outras coisas também).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os contos têm o poder de tocar profundamente as crianças, no seu desenvolvimento. No momento que a criança passa a ter contato com os contos de fadas inicia-se um processo de construção do "eu", assim os contos despertam a fantasia e a imaginação sendo possível com que a ela tenha seu processo de autovalorização, tornando consciência, por meio da fantasia e situações inconscientes.
Os contos de fadas são ferramentas educativas poderosas na educação infantil. Eles promovem o desenvolvimento emocional, cognitivo e social, além de enriquecerem a linguagem e contribuírem para a formação da identidade. Portanto, a inclusão desses contos no currículo escolar e nas práticas de leitura familiar é essencial para o desenvolvimento integral das crianças
Conclui-se que os contos de fadas é um caminho favorável para o bom desenvolvimento da criança. Por este, ser um trabalho de análise documental, não se pretende dar por encerrada a discussão sobre a importância dos contos de fada na formação das crianças, mas sim, criar possibilidades de ampliar o leque de debates e propor experimentos que venham a considerar os contos infantis como uma ferramenta pedagógica que deve ser utilizada pelos educadores no processo de alfabetização das crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abramovich, F. O estranho mundo que se mostra às crianças. São Paulo: Summus, 2004.
Abramovich, F. Literatura infantil gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 2006.
Bettelheim, B. (1976). The Uses of Enchantment: The Meaning and Importance of Fairy Tales. Knopf.
Nikolajeva, M. (2005). Aesthetic Approaches to Children's Literature: An Introduction. Scarecrow Press.
Rowe, K. (1996). The Unruly Woman: Gender and the Genres of Laughter. University of Texas Press.
Sales, G. M. A importância da contação de histórias e dos contos de fadas na educação pré-escolar. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 03, ed. 07, v. 03, pp. 5-18, Julho de 2018. ISSN: 2448-0959.
Vygotsky, L. S. (1984). A Formação Social da Mente. Martins Fontes.
Zipes, J. (2006). Fairy Tales and the Art of Subversion. Routledge.

DISCUSSÃO DE GÊNERO NA ESCOLA: UMA ABORDAGEM NECESSÁRIA

FABIANA PERES CERQUEIRA NASCIMENTO

RESUMO
O objetivo deste artigo é discutir a área de discussão de gênero nas instituições educacionais. Para que possamos adquirir uma compreensão de como as relações sociais desiguais entre homens e mulheres, derivados do sistema capitalista e patriarcal. A Como formadora de opiniões, a escola tem o dever de estabelecer relacionamentos respeitosos e igualitários, envolvendo discussões sobre as diferenças entre cidadãos. Para haver interações respeitosas entre seres humanos, lutando contra a exclusão, o controle e uma infinidade de outras formas de preconceito que a sociedade tem. As opressões existentes na educação escolar "tradicional" com a introdução da discussão da temática em questão.

Palavras-chave: Gênero, Escola, Patriarcado.

ABSTRACT
The purpose of this article is to discuss the area of discussion of gender in educational institutions. So that we can acquire an understanding of how the unequal social relations between men and women, derived from the capitalist and patriarchal system. A As an opinion maker, the school has the duty to establish respectful and egalitarian relationships, involving discussions about the differences between citizens. To have respectful interactions between human beings, fighting against exclusion, control and a multitude of other forms of prejudice that society has. The oppressions existing in "traditional" school education with the introduction of the discussion of the theme in question.

Keywords: Gender, School, Patriarchy.

INTRODUÇÃO

O movimento feminista e outras correntes sociais vêm lutando há muito tempo para que as escolas incluam discussões sobre gênero. Na nossa sociedade, que é extremamente machista e opressora, homens e mulheres são tratados de forma desiguais. É necessário oferecer formação que nos leve a pensar criticamente sobre a posição da mulher na sociedade, desnaturalizando as desigualdades sociais criadas pelo patriarcado e não atribuindo essas desigualdades a fatores e condições biológicas ou físicas. Isso é necessário para evitar que as relações de poder sejam construídas nas escolas.

Essa questão é crucial na luta pela reflexão da condição das mulheres e, portanto, da existência humana. É necessário construir formas de vida livres para homens e mulheres, criando relações iguais que permitam que ambos desenvolvam suas potencialidades em uma sociedade em que não há exploração ou dominação social. As sociedades estabeleceram níveis de submissão e inferioridade em relação ao homem, não apenas na esfera familiar, mas também na esfera pública, como por exemplo, no mercado de trabalho, por meio do pagamento de salários inferiores à percebida por homens e brancos por meio do exercício de funções comparáveis ou duplas jornadas trabalho. A discriminação foi e continua sendo sentida nos espaços privados e públicos de poder que, quase sempre, refletem a participação política tímida de mulheres, negros e gays limitado ou ilegal.

Simone de Beauvoir é uma autora que fala sobre as questões de gênero em um de seus livros, "O segundo sexo". Em seu livro, ela discute os papéis que temos que representar na sociedade, as consequências, os desafios, o sofrimento e a luta para quebrar esses estigmas tão antigos. Este livro foi escrito em 1949, mas ainda é atual porque infelizmente alguns dogmas são tão profundamente arraigados na sociedade que são difíceis de quebrar. A história das relações de gênero ainda é um tema em desenvolvimento, apesar dos notáveis avanços realizados nas últimas décadas. Embora o campo de estudo tenha evoluído significativamente em pouco tempo, a consolidação do campo de estudo ainda é muito.

A discussão sobre gênero em sala de aula é importante porque é uma ferramenta de diálogo que nos permite discutir o assunto e aprender a respeitar e compreender as individualidades presentes na sociedade, sendo

todos cidadãos que merecem respeito, aceitação e o poder de tomar decisões e quebrar padrões em nossas vidas. Infelizmente, temos muito pouco material sobre o tema, então a pesquisa para o trabalho mencionado foi complicada. No entanto, tenho certeza de que esta pesquisa será muito útil porque me permitirá obter mais informações sobre este assunto e aumentar a quantidade de pesquisas disponíveis sobre este tema.

GÊNERO E SEU RELACIONAMENTO COM A ESCOLA

Ao contrário do conceito de sexo, que se refere apenas ao aspecto biológico, natural e determinado, entendemos o gênero como algo que está diretamente relacionado à construção social dos indivíduos homem e mulher. Como disse Cisne (2015, p. 85-86):

Seu objetivo surge da necessidade de desnaturalizar e historicizar as desigualdades entre homens e mulheres. Essas desigualdades devem ser analisadas como construções sociais, que são determinadas pelas relações sociais. O conceito de gênero também levou à análise da subordinação da mulher ao homem, ou seja, os estudos sobre as mulheres deveriam considerar a subordinação da mulher sempre em relação ao homem, e não apenas à categoria mulher.

Os organismos internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM) e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) consideraram essa denominação mais adequada para tratar estudos sobre mulheres do que o termo "feminismo", embora tenha começado no meio acadêmico.

Portanto, é necessário discutir a categoria de análise do gênero para acabar com as divisões entre homens e mulheres, público e privado. Os estudos de gênero são os únicos meios de acabar com as desigualdades históricas contra as mulheres porque não identificam claramente os sujeitos das opressões. Por causa do feminismo materialista, é necessário relacioná-lo com as bases materiais e ideológicas do sistema patriarcal-racista-capitalista. Como afirma Cisne (2014, p. 127).

"[...] relações sociais desiguais de classe, "raça" e sexo, ou seja, para a transformação da realidade em sua totalidade". Como as mulheres são identificadas como sujeitas que sofrem opressão e vivenciam as relações desiguais do patriarcado em suas vidas por meio desses aspectos:

A ideia de que os gêneros são produzidos dentro de uma lógica dicotômica implica um pólo que se contrapõe a outro (portanto uma concepção única de masculinidade e feminilidade), e isso implica ignorar todos os outros sujeitos sociais que não se "enquadram" em uma dessas formas.

O rompimento da dicotomia pode causar danos ao caráter intrínseco do heterossexual, que muitas vezes está presente no conceito de “gênero”. (Louro, 1997, p. 34). Como resultado, alguns estudiosos criticam o conceito de gênero e acreditam que ele tem origens nas academias e se refere à heterossexualidade ou brancura. Eles também não relacionam todos os sujeitos que sofrem as diferentes formas de opressão e dominação pelo patriarcado. Como o termo "gênero" significa mudança, transformação e desconstrução. A escola, assim como a família, a igreja e outros lugares são lugares em que as pessoas vivem e interagem umas com as outras. A educação tradicional que vemos hoje separa e diferenciam meninos e meninas, rapazes e moças, por meio de ações, atividades, comportamentos e "ditas regras" baseadas na ordem dominante. isso resultando em diferenças entre os sujeitos do caso.

Para quem serve essa educação escolar convencional, que divide, classifica e considera normal e natural às relações sociais desiguais entre homens e mulheres? Meninas e meninos são vistos de forma diferente no cotidiano escolar. Em razão ao fato de que a educação sexista pode ser propagada no espaço escolar tradicional, a partir do cotidiano escolar. Assim, chegamos a um consenso:

Essas crenças foram interiorizadas e aprendidas, tornando-se quase "naturais", apesar de serem fatos culturais.

A escola desempenha um papel importante neste processo. Nossa "naturalidade" fortemente construída nos impede de mostrar que meninos e meninas, rapazes e moças, se movem, circulam e se agrupam de formas

diferentes nas escolas atuais. Observamos que eles parecem "precisar" de mais espaço do que realmente precisam e que parecem preferir "naturalmente" atividades ao ar livre. Os meninos tendem a "invadir" os espaços das meninas e interromper suas brincadeiras. E, normalmente, pensamos que tudo isso está intrinsecamente relacionado à "ordem das coisas". “(LOURO, 1999, p. 60)”.

Embora as relações sociais sejam formadas por eventos históricos e culturais, Devido à alienação da consciência humana, as ideologias patriarcais nos levam a crer e naturalizar os papéis sociais entre meninos e meninas. Fazendo com que haja conformismo e não acreditando que as coisas possam mudar, podemos nos conformar porque "sempre foi assim".
Subjugando a capacidade das pessoas de questionar ou não aceitar tal condição imposta, limitando as reais possibilidades dos indivíduos de ter suas liberdades, igualdades realmente exercidas, criando um mundo em que apenas seres humanos com direitos verdadeiros são dominados, explorados ou oprimidos, superando os estereótipos dos padrões tidos como normais e combatendo todos os tipos de preconceito. No entanto, na educação tradicional:

Vários estudos têm abordado os livros didáticos e paradidáticos, examinando as representações dos gêneros, grupos étnicos e classes sociais. Muitas dessas análises têm sugerido a ideia de dois mundos diferentes (um mundo público masculino e um mundo doméstico feminino), ou de atividades "características" de homens e mulheres. Atividades escolares, como competições ou divisões de grupos de estudo, frequentemente estimulam a diferença entre meninos e meninas. [...] (LOURO, 1999, P. 74-79).

Com base em Louro (1999), entendemos que as escolas, como locais de formação de opiniões e distribuição de conhecimento, têm ajudado a manter relações desiguais entre homens e mulheres, ajudando a construir uma sociedade opressora e segregada. A ordem dominante serve aos interesses do capital, mas como a história pode mudar, é nosso dever como sujeitos formadores lutar, resistir e resistir a qualquer dominação e preconceito. Milhares de mulheres e membros da população LGBTT recebem direitos para viver em sociedades com valores morais e comportamentais que fazem parte das relações sociais diariamente. Portanto, entendemos que é necessário refletir sobre o preconceito como expressão do (neo) conservadorismo e relacioná-lo com a discussão sobre gênero.
Ainda assim, esses valores e formas de vida são construídos pelo ponto de vista da classe dominante e se manifestam em forma de preconceito e discriminação. Para aqueles que não se identificam ou aderem à ordem heteronormativa, patriarcal, racista e capitalista, esses mesmos valores e formas de vida são também construídos com base nessa ordem. Como resultado da naturalização das relações sociais e do próprio sexo biológico, que são consideradas normais, estabeleceu padrões iguais para todos (as):

O preconceito, expresso em várias formas de discriminação, é uma realidade objetiva para uma grande quantidade de homens e mulheres. Isso se deve ao fato de que as diferenças nos modos de vida e estilos de vida oferecem um ambiente propício à proliferação de várias formas de opressão. Historicamente, a intolerância e a falta de aceitação da diferença têm sido alvo de questões como raça, etnia, gênero e orientação sexual, entre vários outros temas. (MEQUITA; RAMOS; SANTOS, 2001, p. 67).

Assim, a falta de respeito pelas diferenças leva a piadas maldosas, desrespeito e intolerância, e na escola, meninos e meninas, homens e mulheres, gays e lésbicas são tratados de maneira diferente. Acabamos naturalizando os tipos de preconceito e discriminação, padronizando comportamentos, atitudes conservadoras e machistas, e carregando moralismo. Oprimimos pessoas como mulheres, negros, homossexuais e quaisquer outras maneiras de ser e viver em um mundo que não segue o modelo tradicional, heteronormativo e burguês que está portanto.
A discriminação é um resultado das relações sociais que estabelecemos, já que homens e mulheres só podem conviver em sociedade

e a discriminação sempre ocorre em relação ao outro. Por meio de brincadeiras, risadas e divertimento, colocando as pessoas em situações vexatórias (MESQUITA; RAMOS; SANTOS, 2001, p. 83).

Assim, vamos simplesmente seguir o senso comum e levar esses preconceitos para a vida cotidiana sem pensarmos criticamente sobre o que fazemos. Estabelecidos anteriormente e com uma forte base ideológica. A escola deve ser vista como um espaço "democrático" e de formação de opiniões para combater a discriminação e o preconceito porque as pessoas se enxergam de maneiras diferentes. Isso se deve ao fato de que não existe um "modelo ou padrão" único de vida e comportamento na sociedade, mas sim diferentes perspectivas e comportamentos. Concluímos que:

Todos os preconceitos são caracterizados por uma posição moral, já que, como demonstramos, são ao mesmo tempo juízos de valor falsos. Porque todo preconceito impede a autonomia do homem, ou seja, diminui sua liberdade relativa em relação ao ato de escolher, deformando e, portanto, diminuindo a verdadeira capacidade de escolha do indivíduo. O preconceito é, em maior ou menor medida, o objeto da alternativa. O preconceito sempre depende de uma escolha relativamente livre, independentemente de quão prevalente e comum seja. (MESQUITA; RAMOS; SANTOS, 2001, p. 85).

Que lutemos por relações sociais diferentes, em que há caminhos, opções e oportunidades. Para desenvolvermos nossas potencialidades, precisamos nos reconhecer como seres humanos, livres e iguais. Além disso, desnaturalizando várias explorações e dominações, além de muitos outros preconceitos criados na escola e nesta forma de sociedade capitalista.

Azevedo, Costa e Paiva (2015) afirmam que o Plano Nacional de Educação (PNE) serve como base para as políticas educacionais do Brasil. O projeto foi desenvolvido com o apoio da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), do Conselho Nacional de Secretários de Educação
(CONSED), da União dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), do Fórum
Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCE) e do Conselho Nacional de Educação (CNE), conforme estabelecido no artigo 214 da Constituição Federal Brasileira de 1988. Estabelecendo padrões, objetivos e planos para a política educacional, destacando valores como a promoção humana e trabalhando para acabar com o analfabetismo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB/1996, regula os PNE. Isso designa a União, Estados e Municípios como responsáveis por sua organização, estabelecendo metas para serem estabelecidas nos 10 anos seguintes. De acordo com as particularidades de cada município, os municípios de todo o país devem criar e estabelecer seus próprios Planos Municipais de Educação. No entanto, eles devem manter os princípios de respeito aos direitos humanos e valorização da diversidade, que são os pilares da educação básica em geral.

A questão de gênero foi removida do texto original no Congresso Nacional da PNE em 2014. As bancadas evangélicas e conservadoras na época argumentaram que as frases usadas no documento representavam uma "ideologia de gênero" que desfigurava os conceitos de homem e mulher e ameaçava o modelo tradicional de família.

"A superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional de gênero e de orientação sexual" foi o objetivo principal do texto vetado no documento da PNE.

Assim, assuntos sobre gênero e sexualidade foram levantados em todo o país nos últimos anos e projetos de lei municipais que proíbem a discussão de gênero e sexualidade nas escolas. Em Mossoró-RN, podemos citar o município de Mossoró-RN, em que foi elaborado o projeto de Lei Ordinária do Legislativo (PLOL) número 118/2015, proposto pelo vereador Nacizio Silva do Partido Trabalhista
Nacional (PTN). O projeto diz que “é proibido introduzir a “ideologia de gênero”, que substitui a expressão sexo por gênero no Plano Municipal de Educação (PME) e nos currículos escolares”. Em seu artigo "Gênero e Sexualidade no PNE (2014-2020)," Azevedo, Costa e Paiva afirmam:

“Discurso e sujeitos em Mossoró” (2015). No

dia 23 de junho de 2015, durante uma sessão extraordinária da Câmara Municipal de Mossoró, a PLOL 118/2015 foi aprovada por unanimidade. A votação ocorreu sem mesmo uma discussão sobre o assunto; os vereadores apenas se opuseram à discussão de gênero e sexualidade nas escolas, utilizando argumentos conservadores e tradicionais. Os autores nos informam que, a partir dessa situação, movimentos sociais como o Núcleo de Estudo da Mulher (NEM), o Coletivo Dê Bandeira e o Centro Feminista de 8 de Março (CF8) se uniram em várias manifestações públicas e reuniões para reivindicar o veto do prefeito à PLOL 118/15.
Além disso, o objetivo é aumentar a conscientização da comunidade sobre a importância dessa discussão no ambiente escolar. Movimentações, plenárias populares e reuniões com a categoria de educadores foram realizadas. Com o único objetivo de tornar a sociedade mais receptiva ao debate sobre questões de gênero e sexualidade. No entanto, os movimentos sociais insistiram que o prefeito não vetasse a PLOL 118/15.

Em razão a isso, podemos concluir que tanto o Congresso Nacional quanto o Senado, bem como a Câmara Municipal de Mossoró/RN, tiveram uma visão tendenciosa e distorcida do PNE 2014–2024 sobre a discussão da identidade de gênero e orientação sexual. Ao destacar essas questões, o PNE tinha como objetivo principal aumentar o conhecimento sobre esses assuntos com o objetivo de combater a evasão escolar em geral e abordar especificamente as várias formas de discriminação que ocorrem no ambiente escolar. (AZEVEDO; PAIVA; COSTA, 2015, p. 06).

Com base nesses dados, podemos concluir que as justificativas usadas para justificar a proibição da discussão de gênero e sexualidade nas escolas têm várias implicações, especialmente nas relações de gênero no ambiente escolar e na sociedade em geral. Proibir a discussão desses temas importantes está fortalecendo o patriarcado, o sexismo e o machismo. Contribuindo para a reprodução da escola opressora e discriminadora dessa forma. Tendo um impacto significativo na sociedade, como Junqueira, 2009, p. 15:

Milhões de jovens e adultos LGBT estão submetidos a um preocupante quadro de violência na escola e em seu entorno. Muitos deles vivem de maneiras distintas, delicadas e vulneráveis à internalização da homofobia, negação, autoculpabilização e autoaversão. Além disso, a participação ou ausência da família, da comunidade escolar, da sociedade e do Estado são necessárias para que isso aconteça.
Assim, devemos considerar a importância de promover a discussão desses assuntos no ambiente escolar. Se ignorarmos as questões de gênero e sexualidade nos ambientes educacionais, estaremos permitindo que os modelos tradicionais e conservadores das relações entre os sexos continuem existindo e intensificando o sistema de opressão, dominação e exploração, incluindo descriminação contra LGBTs e marginalização das mulheres nas relações sociais de sexo.
Além disso, podemos pensar que, diante do exposto, apenas discutir esses temas nas escolas não será suficiente para acabar com os modelos conservadores que dominam nossa sociedade. É necessário ir além das discussões e criar alternativas que lutem pela construção de uma nova sociedade livre de opressão, exploração e domínio.
Ao trabalhar a questão de gênero na sociedade em sala de aula, os alunos devem aprender mais sobre o masculino e o feminino, refletir sobre as relações construídas de forma desigual, desenvolver conceitos, identificar preconceitos e trabalhar seus próprios preconceitos. Análises de músicas, textos, programas de televisão, contação de histórias, teatro, vídeos, imagens, discussões, oficinas e grupos de estudo são várias formas de colaborar.
Em um debate na Câmara dos Vereadores de São Paulo, Bruno Maia apresentou uma lista de várias conferências internacionais, tratados, convenções e acordos que podem ser esquecidos se os planos municipais de educação não incluírem os termos relacionados a gênero.
Um PME que contemple as discussões de gênero trata muito mais as mulheres, que representam 50% da população. Discutir o gênero nas escolas significa desconstruir a mentalidade machista e questionar a violência contra as mulheres. Questione em sala de aula por que eles têm salários mais baixos e

menos espaço no parlamento. [Questionar isso] envolve rastrear documentos internacionais que promovem os direitos das mulheres, desde a Carta das Nações Unidas até a Declaração dos Direitos Humanos, incluindo a Convenção Interamericana sobre a Concessão dos Direitos Civis às Mulheres, que concede às mulheres os mesmos direitos civis que os homens, [negar o gênero] é violar a Convenção Americana de Direitos da Mulher, a Convenção sobre os Direitos Políticos da Mulher de 1953, a Convenção da Organização Internacional do Trabalho (OIT) de 1951, que trata de igualdade de remuneração entre gêneros, a Convenção da OIT de 1952, que trata de amparo materno, a Convenção da OIT de 1958, que trata de descriminação em relação ao emprego, a Resolução 156 da OIT de 1981, que aumenta a responsabilidade de todas as Formas de Discriminação sobre a Mulher em 1979, as conferências mundiais sobre a mulher em Copenhague e Nairóbi em 1980 e 1985, a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência Contra a Mulher em Belém do Pará em 1994 e o Brasil assumindo vários compromissos internacionais em favor da igualdade de gênero. Nessa Casa, mulheres e meninas que foram contratadas por suas comunidades religiosas estão exibindo cartazes que rejeitam o gênero.

Daniela Auad, autora do livro Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola, discute a escola mista relacionando-a com o conceito de coeducação com base na análise de práticas escolares e no debate atual sobre o assunto. A autora conversa com estudiosas feministas que teorizam sobre o assunto. Ela sustenta que, embora a coeducação seja um requisito da educação mista, ela não é suficiente para garantir que isso seja alcançado. Ela também afirma que as identidades de gênero são construídas pelos sujeitos ao se identificarem socialmente e historicamente. O livro defende a igualdade com respeito às diferenças e mostra como isso pode ser feito na prática escolar em linguagem fácil de entender.

Além disso, a autora examina a história da criação da escola mista no Brasil, examinando o conteúdo do ensino, as normas, o uso do espaço físico, as técnicas e os modos de pensar, sentir e agir que perpetuaram a divisão e a hierarquização entre homens e mulheres, o que frequentemente leva à evasão escolar. As supostas diferenças sexuais naturais entre meninos e meninas são usadas pelos professores para dirigir a classe e manter a disciplina e a ordem, conforme afirma a autora. Um exemplo disso é a variedade de maneiras pelas quais meninos e meninas são distribuídos no espaço da sala de aula.

Os meninos, diferentemente das meninas, têm tendência a ocupar grandes espaços e participar de atividades dinâmicas que exigem expressão corporal mais ampla. Isso é demonstrado pela comparação de pesquisas sobre as realidades escolares em outros países da América Latina e da Europa. Assim, as relações de gênero afetam o modo como meninos e meninas se expressam fisicamente e aproveitam diferentemente os recursos oferecidos por movimentos, brincadeiras e jogos. Assim, os sistemas educacionais tradicionais no Brasil enfrentam o desafio de combater a promoção das desigualdades de gênero, já que não são compatíveis com uma sociedade democrática.

A autora descobriu que alunos, professores, agentes escolares, diretoras, coordenadoras e pesquisadoras podem estar na fronteira entre a construção de projetos de coeducação e práticas escolares desiguais em relação ao gênero.

Daniela Auad propõe uma mudança em vários níveis da educação para tornar esse projeto de política educacional viável. Isso inclui não apenas a legislação, o sistema educacional, as unidades escolares e os currículos, mas também a formação profissional, a paridade do professorado, os livros didáticos e as interações entre professores, professores, alunos e alunos. Isso abre a porta para uma política pública de igualdade de gênero que comece na escola.

A escola é construída e mantida pela comunidade. Os gestores, a equipe diretiva, os funcionários, os pais, os alunos e os professores também têm responsabilidades na organização e sucesso de todas as atividades escolares. Todos os membros da comunidade devem participar da implementação e construção do conhecimento e do desenvolvimento dos alunos. Os professores devem agir de forma imparcial, mas sempre enfatizando e fa-

zendo prevalecer o respeito pelas percepções e individualidades dos alunos. Eles também devem ser incentivados a combater preconceitos e ideias preconcebidas.
É importante que os alunos sejam incentivados a pensar, refletir e entender tudo o que os rodeia, incluindo hábitos, racismo, homofobia, desigualdades, diferentes percepções da sociedade e, especialmente, respeitar e entender que todos têm os mesmos direitos e individualidades. Em sala de aula, a inclusão e a igualdade de gênero devem ser priorizadas. Embora a abordagem do assunto nas escolas possa decepcionar alguns pais, é vital que o currículo contemple as diferenças. Primeiro passo para a quebra do preconceito é informar.
Em razão ao fato de que a homossexualidade e os gêneros ainda são considerados tabus, o tratamento do tema em sala de aula deve ser cuidadoso. As questões relacionadas à sexualidade devem sempre ser abordadas com o foco nos direitos e deveres dos cidadãos, bem como no respeito e na diversidade humana. Deve-se discutir os assuntos de acordo com as necessidades da classe, conforme os alunos perguntem.
A desigualdade de gênero continua a existir, embora mais mulheres e meninas frequentem as escolas e ocupem cargos de liderança e na política. Ainda existem diferenças entre os homens e as mulheres em relação ao acesso ao trabalho, à educação, à renda e ao salário. A pesquisa "Juventudes e Sexualidade no Brasil", publicada em 2004 pela UNESCO, revelou que 39,6% dos meninos não gostariam de ter um colega de classe homossexual. Isso mostra que está mais do que na hora de discutir o assunto nas salas de aula e, para evitar que os alunos sejam constrangidos, assediados ou intimidados pela escola ou pela família, a escola e a família podem fazer o que for necessário discuta com os alunos a importância e a obrigação de respeitar as diferenças e pense sobre como as pessoas que não seguem o "comportamento padrão" imposto pela sociedade sofrem muito. Faz parte disso falar sobre os vários tipos de orientação sexual, que incluem atração afetiva pelo mesmo sexo ou identificação física e mental com o sexo oposto.
O estudo "Diversidade Sexual e Homofobia no Brasil" da Fundação Perseu Abramo mostra que, embora metade dos brasileiros que nunca frequentaram a escola tenha comportamentos homofóbicos, apenas um em cada dez brasileiros que frequentaram o ensino superior tem o mesmo comportamento.

CONCLUSÃO

A escola, assim como outras instituições como a família e a igreja, tem um papel importante no processo de socialização e formação humana, já que pode contribuir para o desenvolvimento de consciências críticas ou reproduzir ideologias dominantes, que contribuem especialmente para as relações de exploração e opressão. Portanto, a escola, assim como outras instituições como a família e a igreja, deve contribuir para o desenvolvimento de consciências.
Não se ensina a ser gay ou lésbica; em vez disso, se ensina a respeitar todos, independentemente de orientação sexual e sexo. Discutir o gênero não é uma obrigação para uma orientação sexual; em vez disso, ajuda a desnaturalizar as desigualdades entre homens e mulheres e a criar uma cultura livre de ódio e violência contra as minorias.
Não existe uma ditadura ou doutrinação ideológica de gênero, existe o papel da escola em formar cidadãos e cidadãs para a convivência com respeito na sociedade, exercendo seu papel social. O Supremo Tribunal Federal reconhece todas as formas de família. Não há desrespeito às crenças dos alunos; além disso, o preconceito está presente na sociedade e se reflete na escola. Em razão ao debate sobre esse assunto, podemos concluir que o Congresso Nacional e o Senado, bem como a Câmara Municipal de Mossoró e outros municípios, estão priorizando seus pontos de vista conservadores e tendenciosos.
Manter a ordem e a reprodução do capital por meio de relações sociais desiguais é essencial para esses sujeitos. A bancada conservadora pode influenciar a opinião pública usando discursos falaciosos. As justificativas usadas são tão fortes que podem levar a um veto a um documento da PNE que visava estabelecer políticas para prevenir a evasão motivada por preconceito e discriminação, seja por orientação sexual ou identidade de gênero, criando redes de proteção contra formas relacionadas

de exclusão.

O objetivo principal desta proposta era transformar a escola em um local que fomenta o respeito às diferenças, eliminando o preconceito em seu ambiente e tornando-se um lugar que acolhesse todos. A escola é construída e mantida pela comunidade. Os gestores, a equipe diretiva, os funcionários, os pais, os alunos e os professores também têm responsabilidades na organização e sucesso de todas as atividades escolares. Todos os membros da comunidade devem participar da implementação e construção do conhecimento e do desenvolvimento dos alunos.

O professor deve agir de forma imparcial, mas sempre enfatizando e promovendo o respeito pelas percepções dos alunos e suas individualidades, ao mesmo tempo em que os incentiva e os ajuda a combater ideias preconcebidas e falsas.

O aluno deve ser estimulado a pensar, refletir e perceber tudo o que o rodeia, incluindo costumes, racismo, homofobia, desigualdades, diferentes percepções da sociedade e especialmente a respeitar e compreender que todos têm os mesmos direitos. Apesar do fato de que abordar esse assunto nas escolas pode deixar alguns pais receosos, é fundamental entender que o respeito às diferenças deve estar presente no currículo, o primeiro passo para a quebra do preconceito é informar.

Em sala de aula, a inclusão e a igualdade de gênero devem ser priorizadas. Assim, cheguei à conclusão de que a discussão aberta sobre as questões de gênero é fundamental para a construção do ser social do aluno. Isso se deve ao fato de que a forma como o aluno é educado e como ele se comporta afetam diretamente o meio em que vive. Sem impor padrões ou discriminar as pessoas por suas escolhas ou sexualidade, o caráter, os sentimentos e as ações devem ser valorizados. Assim, será possível construir uma sociedade mais flexível, menos violenta e menos discriminatória, em que todos tenham a liberdade e o respeito necessários para se desenvolver e crescer.

REFERÊNCIAS

AUAD, Daniela. Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola. São Paulo: Contexto, 2006. 96 p

AZEVEDO, Aline P; COSTA, Ana M. M; PAIVA, Pedro H. A. da S. GÊNERO E SEXUALIDADE NO P.N.E. (2014-2024): discursos e sujeitos no contexto mossoroense. II Congresso Nacional de Educação. Mossoró, 2015.

BEAUVOIR, Simone de. O segundo sexo. Disponível em Acesso em: 15 out 2016. DIZEM ESPECIALISTAS, Discussão de gênero nas escolas ajuda a combater violência. Disponível em Acesso em 28 de jun. 2024.

CISNE, Mirla. Gênero, divisão sexual do trabalho e Serviço Social. 2ª ed. São Paulo: Outras expressões, 2015.

_____. Mirla. Feminismo e Consciência de Classe no Brasil. São Paulo: Cortez, 2014.

GENEROS, A igualdade de. Disponível em Acesso em: 25 de jun 2024.

HELLER, Agnes. Sobre os preconceitos. In: O Cotidiano e a História. Tradução de Carlos Nelson Countinho e Leandro Konder. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989. http://educacao.uol.com.br/noticias/2015/08/11/o-que-e-a-ideologia-de-genero-quefoibanida-dos-planos-de-educacao-afinal.htm.

JUNQUEIRA, R. D. Homofobia nas Escolas: um problema de todos. In. JUNQUEIRA, R. D. (Org). Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

LOURO, Claucira L. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pósestruturalista. 6ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

MESQUITA, Mary Lúcia; RAMOS, Sâmya R; SANTOS, Silvana M. M. Contribuições á crítica do preconceito no debate do Serviço Social In: MUSTAFÁ, Alexandra M. (org.) Presença Ética vol. 1-anuario filosófico-social do GEPE-UFPE. Recife: UNIPRESS Gráfica e Editora do NE, 2001.

PNE 2014-2020. Disponível em: www.cedes.unicamp.br.

SEXUALIDADE, Porque a educação deve discutir gênero e. Disponível em Acesso em: 28 jun. 2024.

SEXUALIDADE, relações de gênero. Disponível em Acesso em: 20 de jun. 2024

A EDUCAÇÃO FÍSICA E O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES SOCIAIS ENSINO MÉDIO

FELIPE AGRA DE OLIVEIRA

RESUMO: A Educação Física desempenha um papel crucial no desenvolvimento de competências essenciais para os alunos, indo além da melhoria física para incluir habilidades sociais e emocionais importantes. Estratégias pedagógicas eficazes, como a promoção de atividades que incentivam a cooperação e o trabalho em equipe, são fundamentais para criar um ambiente de aprendizagem interativo e colaborativo. Desafios adequados são essenciais para o desenvolvimento da resiliência e autoconfiança dos alunos, proporcionando-lhes a oportunidade de enfrentar e superar obstáculos de maneira positiva. O feedback construtivo, quando fornecido de forma específica e encorajadora, reforça a confiança dos alunos e orienta seu progresso. Atividades reflexivas e interdisciplinares aumentam a relevância e aplicabilidade das habilidades desenvolvidas, promovendo uma compreensão mais profunda e duradoura dos conceitos aprendidos. A implementação dessas estratégias pedagógicas permite que a Educação Física contribua significativamente para o desenvolvimento integral dos alunos, preparando-os para enfrentar desafios futuros com competência e confiança. Dessa forma, a Educação Física não só melhora o desempenho físico dos alunos, mas também reforça habilidades sociais e emocionais cruciais para sua formação como cidadãos.

PALAVRAS-CHAVE: Cooperação. Desafios. Feedback.

ABSTRACT: Physical Education plays a crucial role in the development of essential skills for students, extending beyond physical improvement to include important social and emotional competencies. Effective pedagogical strategies, such as promoting activities that encourage cooperation and teamwork, are fundamental in creating an interactive and collaborative learning environment. Appropriate challenges are essential for developing resilience and self-confidence, providing students with the opportunity to face and overcome obstacles positively. Constructive feedback, when given specifically and encouragingly, reinforces students' confidence and guides their progress. Reflective and interdisciplinary activities increase the relevance and applicability of developed skills, promoting a deeper and more lasting understanding of learned concepts. Implementing these pedagogical strategies allows Physical Education to significantly contribute to students' overall development, preparing them to face future challenges with competence and confidence. Thus, Physical Education not only enhances students' physical performance but also strengthens crucial social and emotional skills for their development as citizens.

KEYWORDS: Challenges. Cooperation. Feedback.

INTRODUÇÃO

A Educação Física desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral dos alunos no Ensino Médio, proporcionando não apenas benefícios físicos, mas também contribuindo significativamente para a formação de habilidades sociais essenciais para a vida em sociedade. O ambiente escolar, ao promover a prática regular de atividades físicas, oferece um espaço privilegiado para a interação social, a cooperação e o trabalho em equipe, elementos fundamentais para a construção de relações interpessoais saudáveis. Nesse contexto, a Educação Física se torna um meio eficaz para o desenvolvimento de competências sociais, como a comunicação, o respeito mútuo, a empatia e a resolução de conflitos. A relevância do estudo sobre a relação entre a Educação Física e o desenvolvimento de habilidades sociais no Ensino Médio se justifica pela crescente demanda por estratégias educacionais que promovam não apenas o desempenho acadêmico, mas também o desenvolvimento de competências socioemocionais. Em uma sociedade cada vez mais

marcada pela individualidade e pela competitividade, a escola tem o desafio de preparar os jovens para lidar com as dinâmicas sociais de forma positiva e construtiva. A prática da Educação Física, nesse cenário, surge como uma ferramenta poderosa para auxiliar os estudantes a desenvolverem habilidades que serão fundamentais para seu sucesso pessoal e profissional.

Diante desse contexto, a pesquisa busca responder à seguinte questão: de que forma as práticas de Educação Física no Ensino Médio podem contribuir para o desenvolvimento de habilidades sociais nos alunos? A investigação dessa problemática é crucial para compreender como as atividades físicas podem ser planejadas e implementadas de maneira a maximizar seus benefícios no âmbito das relações sociais entre os estudantes.

O objetivo geral desta pesquisa é analisar como as práticas de Educação Física no Ensino Médio podem influenciar o desenvolvimento de habilidades sociais entre os alunos. Especificamente, busca-se: (1) identificar as habilidades sociais mais desenvolvidas por meio das atividades de Educação Física; (2) avaliar a percepção dos alunos sobre a importância dessas habilidades no seu cotidiano escolar; e (3) propor estratégias pedagógicas que potencializem o desenvolvimento dessas competências durante as aulas de Educação Física.

A metodologia adotada para este estudo será de natureza bibliográfica, envolvendo a análise de artigos acadêmicos, livros, teses e dissertações que abordem a relação entre a Educação Física e o desenvolvimento de habilidades sociais. Serão considerados também documentos oficiais e diretrizes curriculares que norteiam a prática da Educação Física no Ensino Médio, com o objetivo de compreender as orientações pedagógicas e os resultados obtidos em diferentes contextos educacionais.

HABILIDADES SOCIAIS MAIS DESENVOLVIDAS POR MEIO DAS ATIVIDADES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

As atividades de Educação Física no contexto escolar vão muito além do desenvolvimento físico dos alunos. Elas desempenham um papel crucial na formação de habilidades sociais que são fundamentais para o convívio em sociedade. Ao participarem de atividades diversas, os estudantes têm a oportunidade de interagir com seus pares de maneira estruturada, o que favorece o desenvolvimento de competências como cooperação, liderança e respeito mútuo. Essas habilidades são essenciais não apenas para o sucesso escolar, mas também para a vida em comunidade, sendo uma parte integral da formação cidadã dos jovens.

Além disso, ressalta-se a capacidade do jogo e da atividade lúdica em promover o desenvolvimento da linguagem, da comunicação e da socialização, habilidades cruciais para o sucesso acadêmico e social das crianças. Durante esses momentos de brincadeira, os pequenos aprendem a negociar, a colaborar e a resolver conflitos, desenvolvendo habilidades sociais valiosas que são essenciais ao longo da vida (MEDEIROS, 2023, p. 18).

A cooperação é uma das habilidades sociais mais desenvolvidas através das atividades de Educação Física. Em esportes coletivos, por exemplo, os alunos precisam trabalhar em equipe para alcançar um objetivo comum, o que exige colaboração e entendimento mútuo. A prática de esportes como futebol, vôlei e basquete ensina os estudantes a valorizar as contribuições dos colegas e a trabalhar juntos, superando diferenças individuais em prol do sucesso do grupo. Essa habilidade, quando bem desenvolvida, pode ser transferida para outros contextos, como o trabalho em projetos escolares e futuramente em ambientes profissionais.

Os jogos cooperativos no ambiente escolar especialmente, nas aulas de educação física, são de grande valia para os alunos se desenvolverem integralmente. Eles instigam o indivíduo a se socializar, dividir e a compreende seus limites e deveres como pessoa inserida num contexto social. Sendo assim, as crianças através dos jogos cooperativos podem desenvolver a ajuda mútua, as relações interpessoais e o respeito aos colegas perante as dificuldades que eles muitas vezes encontram na

vida escolar. Através dos jogos cooperativos, a criança perceberá que ela não vive sozinha e que necessita da ajuda de outras pessoas (CAMPARIN, 2015, p. 1-2).

Durante a prática esportiva, os alunos frequentemente assumem papéis de liderança, seja como capitães de equipe ou coordenando estratégias dentro do jogo. A liderança desenvolvida nas atividades físicas não se limita à autoridade ou comando, mas também envolve motivar e orientar os colegas, tomar decisões rápidas e gerenciar conflitos de maneira eficaz. Esses aspectos são fundamentais para a formação de líderes que saibam atuar de forma ética e empática.

O treinador tem um papel fundamental no desempenho e desenvolvimento do atleta. Esta influência de forma direta os atletas através dos seus comportamentos e atitudes. Neste contexto, a liderança do treinador é imprescindível para potenciar os jovens e adultos ao máximo das suas capacidades, obtendo assim uma equipa coesa e com níveis elevados de satisfação (JARIA, 2012, p. 6).

O respeito mútuo é outra competência que ganha destaque nas aulas de Educação Física. A interação constante entre os alunos durante as atividades físicas promove um ambiente onde o respeito pelas diferenças é essencial. Respeitar as regras do jogo, os adversários e os próprios colegas de equipe são práticas que reforçam o entendimento de que o respeito é a base para uma convivência harmoniosa. Essa habilidade é crucial não apenas no ambiente escolar, mas em todas as esferas da vida, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.
A competência socioemocional também é uma habilidade profundamente estimulada durante as atividades de Educação Física. Ao se colocar no lugar dos colegas, compreendendo suas dificuldades e celebrando suas conquistas, os estudantes desenvolvem uma sensibilidade maior para com o outro. Essa capacidade de compreender e compartilhar os sentimentos dos outros é vital para o fortalecimento dos laços sociais e para a criação de um ambiente escolar acolhedor e solidário.

A Educação Física escolar é uma ferramenta poderosa que transcende os limites do desenvolvimento físico, desempenhando um papel significativo na promoção do bem-estar psicológico na infância. Ao ser inserida no contexto educacional, a disciplina proporciona uma arena onde as crianças podem não apenas aprimorar suas habilidades motoras, mas também explorar suas emoções, desenvolver habilidades sociais e construir uma relação saudável consigo mesmas e com os outros (FAVACHO; PAULA; FERREIRA, 2023, p. 11).

A comunicação efetiva é outra habilidade que é amplamente desenvolvida nas atividades esportivas. Durante os jogos, os alunos precisam se comunicar de maneira clara e objetiva para coordenar ações, planejar estratégias e solucionar problemas que surgem no decorrer das partidas. Essa prática constante de comunicação não verbal e verbal ajuda os alunos a aprimorarem suas capacidades de expressão e compreensão, facilitando a interação social em diferentes contextos.

No caso da comunicação humana pode-se afirmar que ela envolve diferentes elementos, é muito rica em suas diversas formas e meios e se manifesta pelo movimento corporal, pela gestualidade, pela fala, enfim pela expressividade das pessoas consigo mesmas e com as demais, relacionando-as ou inter-relacionando-as entre si. Esta comunicação, que é de nossa cotidianidade e que na maioria das vezes não a percebemos, está presente em tudo e em todos, colaborando e influenciando para a modificação de atitudes, valores e conceitos (PALMA; CARVALHO, 2001, p. 1).

A disciplina é uma competência que, embora frequentemente associada ao desenvolvimento físico, também tem um forte componente social. Nas aulas de Educação Física, os alunos aprendem a seguir regras, cumprir horários e respeitar as orientações dos professores e árbitros. Essa disciplina contribui para a formação de indivíduos que compreendem a importância de cumprir com suas responsabilidades e de agir de acordo com normas estabelecidas, o que é essencial para a vida em sociedade.
A resiliência é outra habilidade que se desen-

volve durante a prática de atividades físicas. Ao enfrentarem desafios, derrotas e dificuldades nas aulas de Educação Física, os alunos aprendem a lidar com a frustração e a persistir mesmo diante de adversidades. Essa capacidade de superar obstáculos e de se adaptar a novas situações é fundamental para o desenvolvimento pessoal e para a capacidade de enfrentar os desafios da vida cotidiana.

Em suma, a Educação Física Escolar se revela como uma ferramenta poderosa para nutrir o bem-estar psicológico na infância. Ao proporcionar um espaço para a expressão, a interação e o crescimento emocional, a disciplina desempenha um papel essencial na construção de crianças emocionalmente saudáveis e resilientes (FAVACHO; PAULA; FERREIRA, 2023, p. 18).

Assim, a autoconfiança é uma habilidade social que é significativamente fortalecida nas atividades de Educação Física. A superação de limites pessoais, a conquista de objetivos e o reconhecimento do próprio potencial são aspectos que contribuem para que os alunos desenvolvam uma imagem positiva de si mesmos. Essa confiança adquirida no ambiente esportivo pode se refletir em outras áreas da vida dos estudantes, como nos estudos e nas relações interpessoais.

É por meio da adaptação, readaptação e transformação dos significados e conceitos através das diferentes relações com diferentes pessoas e grupos sociais, que se realiza a construção comunicativa. A aula de Educação Física também propicia esta construção entre professor/aluno, aluno/professor e aluno/aluno. Nesta relação de ensino-aprendizagem, se realiza a modificação ou confirmação dos significados que ambos possuem sobre as coisas, objetos, pessoas (PALMA; CARVALHO, 2001, p, 7).

Deste modo, a resolução de conflitos é uma habilidade que os alunos aprendem e aperfeiçoam nas aulas de Educação Física. Em situações de competição ou de desacordo sobre as regras, os estudantes são incentivados a dialogar, a negociar e a encontrar soluções que sejam justas para todos os envolvidos. Essa prática é essencial para a construção de um ambiente escolar mais pacífico e para a formação de cidadãos que saibam lidar com divergências de forma construtiva e respeitosa.

PERCEPÇÃO DOS ALUNOS SOBRE A IMPORTÂNCIA DAS HABILIDADES ADQUIRIDAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO SEU COTIDIANO ESCOLAR

A Educação Física, muitas vezes vista apenas como um momento de atividade física e recreação, desempenha um papel crucial na formação de habilidades que ultrapassam as quadras esportivas e se estendem ao cotidiano escolar dos alunos. A percepção dos estudantes sobre a importância dessas habilidades adquiridas durante as aulas de Educação Física é um indicador de como essas competências impactam suas interações diárias, tanto no ambiente escolar quanto fora dele. Para muitos alunos, as aulas de Educação Física são uma oportunidade de desenvolver não apenas o corpo, mas também a mente e as relações interpessoais.

Sendo assim, devemos colocar em questão se as aulas de educação física oferecem reais oportunidades de aprendizado de habilidades (técnicas corporais) ou apenas se transformam em espaço de expressão das habilidades daqueles que trazem experiências pregressas de sucesso em relação ao esporte ou outras atividades corporais. Com isso poder-se-ia pensar que as aulas de educação física não se configuram como um espaço de socialização de técnicas corporais que oferece oportunidades iguais de satisfação e desenvolvimento para meninos e meninas e/ou para habilidosos e não habilidosos no ensino médio (BRANDOLIN; KOSLINSKI; SOARES, 2015, p. 606).

Os alunos frequentemente reconhecem que a cooperação, uma habilidade essencial desenvolvida em atividades esportivas coletivas, é fundamental para o sucesso em trabalhos

em grupo e projetos escolares. A necessidade de trabalhar em equipe durante as aulas de Educação Física ensina aos estudantes a importância de cada membro contribuir para o sucesso do grupo, uma lição que se traduz em suas atividades acadêmicas. Essa habilidade de cooperar com os colegas, dividir responsabilidades e apoiar uns aos outros é percebida como essencial para a realização de tarefas complexas em sala de aula.

Se a educação física e outras atividades escolares dependem das experiências socializantes pregressas para gerar satisfação e/ou empenho, devemos problematizar se modelos pedagógicos vigentes estão dando conta de superar as diferenças de experiência que os alunos trazem para escola (BRANDOLIN; KOSLINSKI; SOARES, 2015, p. 606).

Desta forma, existem muitas habilidades desenvolvidas nas aulas de Educação Física, trabalhada nos alunos muitas competências através de atividades em seu cotidiano escolar. Aqueles que têm a oportunidade de aprender a tomar decisões estratégicas durante jogos, aprendem a interagir de forma social com responsabilidade, motivando e orientando seus colegas. Há muitas habilidades que transferida para o ambiente escolar, os alunos assumem papéis de socialização em grupos diversos, destacando-se pela capacidade de interagir os outros com empatia e eficácia.
Os alunos também percebem que o respeito mútuo, fundamental nas atividades de Educação Física, é uma habilidade essencial no convívio escolar. Durante os jogos, os estudantes aprendem a respeitar tanto os colegas quanto os adversários, reconhecendo a importância das regras e da justiça. Essa prática de respeito é transferida para as interações diárias na escola, onde o respeito às opiniões e ao espaço dos outros se torna uma prática comum, contribuindo para um ambiente escolar mais harmonioso e inclusivo.

O respeito mútuo deve ser entendido como uma mão de duas vias, ou seja, a via do direito e a do dever que se cruzam e são importantes para se estabelecer um convívio social democrático. É uma forma de se exercer a cidadania nas relações interpessoais. Quando falamos sobre respeito, devemos considerar a diversidade de opiniões, gêneros, culturas, etnias, religiões, entre outros e, para que seja mútuo, é um processo que se constrói coletivamente e também subjetivamente, ou seja, está relacionado com a cultura em que o indivíduo está inserido e com as experiências que obteve durante esse processo (PRESOTTO, 2015, p. 11).

A comunicação, conforme já citado anteriormente, frequentemente aprimorada nas atividades esportivas, é uma habilidade que os alunos reconhecem como essencial em seu cotidiano escolar. A necessidade de se comunicar de forma clara e rápida durante os jogos ajuda os estudantes a desenvolverem melhores habilidades de expressão e compreensão. Esta capacidade de se comunicar eficazmente é percebida como crucial para o sucesso nas atividades escolares, como apresentações, discussões em sala de aula e interações com professores e colegas.
Deste modo, a disciplina, uma competência central nas aulas de Educação Física, é amplamente valorizada pelos alunos em seu cotidiano escolar. Seguir regras, cumprir horários e respeitar as orientações dos professores são práticas que, ao serem internalizadas durante as atividades físicas, se estendem para outras áreas da vida escolar. Os alunos percebem que a disciplina adquirida nas aulas de Educação Física contribui para uma melhor organização do tempo, maior foco nos estudos e um comportamento mais responsável e proativo.
A autoconfiança, desenvolvida através da superação de desafios nas aulas de Educação Física, é vista pelos alunos como uma habilidade fundamental que afeta positivamente seu desempenho escolar. Ao enfrentarem obstáculos e alcançarem conquistas no ambiente esportivo, os estudantes ganham confiança em suas capacidades, o que se reflete em uma atitude mais positiva e assertiva diante dos desafios acadêmicos. Essa autoconfiança permite que os alunos participem mais ativamente das aulas e se engajem de maneira mais significativa em suas tarefas escolares.

O professor de Educação Física para se encai-

xar nesta proposta de promotor da autoestima deve incentivar seus alunos a despertar novos sentimentos e emoções, mesmo já encontradas na área da Educação Física. Sua principal tarefa é de motivar, orientar e auxiliar, através de ações, mostrar-se amigo e colaborador no desenvolvimento desse processo (BOTELHO, 2006, p. 22-23).

A capacidade de lidar com derrotas, frustrações e desafios durante as atividades físicas ensina aos estudantes a importância de perseverar, mesmo quando as circunstâncias são adversas. Essa resiliência é percebida como crucial no ambiente escolar, onde os alunos enfrentam pressões e dificuldades acadêmicas que exigem uma atitude perseverante para superar obstáculos e alcançar seus objetivos.
Os alunos também percebem que a empatia, uma habilidade cultivada durante as atividades esportivas, é essencial para construir relacionamentos saudáveis no ambiente escolar. Ao aprenderem a entender e a valorizar as perspectivas e sentimentos dos colegas durante os jogos, os estudantes transferem essa sensibilidade para suas interações cotidianas. Essa prática de empatia contribui para um ambiente escolar mais acolhedor, onde as relações são baseadas em compreensão e apoio mútuo.
Deste modo, a habilidade de resolver conflitos, frequentemente desenvolvida nas aulas de Educação Física, é amplamente reconhecida pelos alunos como uma competência essencial no dia a dia escolar. Em situações de desentendimento ou competição, os alunos aprendem a negociar, dialogar e encontrar soluções pacíficas para os problemas que surgem. Essa prática é percebida como fundamental para manter a harmonia nas interações com os colegas, tanto dentro quanto fora da sala de aula, contribuindo para um ambiente escolar mais cooperativo e colaborativo.

O lazer e a disponibilidade de espaços para atividades lúdicas e esportivas são necessidades básicas e, por isso, direitos do cidadão. Os alunos podem compreender que os esportes e as demais atividades corporais não devem ser privilégio apenas dos esportistas ou das pessoas em condições de pagar por academias e clubes. Dar valor a essas atividades e reivindicar o acesso a elas para todos é um posicionamento que pode ser adotado a partir dos conhecimentos adquiridos nas aulas de Educação Física (BRASIL, 1997, p. 25).

Assim, os alunos reconhecem que as habilidades adquiridas nas aulas de Educação Física têm um impacto significativo em seu cotidiano escolar. A percepção de que competências como cooperação, liderança, respeito, comunicação, disciplina, autoconfiança, resiliência, empatia e resolução de conflitos são essenciais para o sucesso acadêmico e para a qualidade das relações interpessoais ressalta a importância da Educação Física como uma disciplina integral na formação dos estudantes.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS QUE POTENCIALIZEM O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DURANTE AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Para potencializar o desenvolvimento de competências durante as aulas de Educação Física, é essencial implementar estratégias pedagógicas que integrem práticas eficientes e centradas no aluno. Uma abordagem fundamental é a utilização de atividades que promovam a cooperação e o trabalho em equipe.

Os conhecimentos sobre o corpo, seu processo de crescimento e desenvolvimento, que são construídos concomitantemente com o desenvolvimento de práticas corporais, ao mesmo tempo 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 (BRASIL, 1997, p. 25).

Ao projetar jogos e exercícios que exigem colaboração, os professores incentivam os alunos a desenvolverem habilidades sociais e de comunicação, fundamentais para o sucesso tanto nas atividades físicas quanto em outros contextos acadêmicos e sociais.

A Educação Física permite que se vivenciem

diferentes práticas corporais advindas das mais diversas manifestações culturais e se enxergue como essa variada combinação de influências está presente na vida cotidiana7 . As danças, esportes, lutas, jogos e ginásticas compõem um vasto patrimônio cultural que deve ser valorizado, conhecido e desfrutado. Além disso, esse conhecimento contribui para a adoção de uma postura não-preconceituosa e discriminatória diante das manifestações e expressões dos diferentes grupos étnicos e sociais e às pessoas que dele fazem parte (BRASIL, 1997, p. 24).

Essas atividades devem ser estruturadas para que cada aluno tenha a oportunidade de contribuir e aprender com os colegas, reforçando a importância da colaboração e do respeito mútuo.
É considerada estratégia eficaz a promoção de desafios variados e adaptados ao nível de habilidade dos alunos. Introduzir atividades que desafiem os alunos de maneira adequada ajuda a desenvolver a resiliência e a autoconfiança. Ao proporcionar oportunidades para que os estudantes enfrentem e superem dificuldades, o professor contribui para a construção de uma atitude positiva em relação aos desafios, sendo essencial que os desafios sejam ajustados para serem acessíveis, mas ainda assim exigentes, para manter o engajamento e garantir que todos os alunos possam experimentar a satisfação de superar obstáculos.
O uso de feedback construtivo também é uma estratégia pedagógica importante para o desenvolvimento de competências. Fornecer orientações claras e encorajadoras após a execução das atividades permite que os alunos compreendam suas áreas de melhoria e reconheçam seus pontos fortes. Esse tipo de feedback deve ser específico e orientado para o progresso, ajudando os estudantes a identificar o que podem fazer para aprimorar suas habilidades e a manter a motivação. Além disso, o feedback deve ser oferecido de maneira que os alunos se sintam apoiados e valorizados, criando um ambiente de aprendizagem positivo e encorajador.

Incorporar atividades reflexivas nas aulas de Educação Física pode ser outra maneira eficaz de promover o desenvolvimento de competências. Momentos de reflexão, como discussões em grupo ou autoavaliações, permitem que os alunos pensem sobre suas experiências, identifiquem o que aprenderam e como podem aplicar essas lições em outros contextos. Essas atividades ajudam os estudantes a desenvolver habilidades de pensamento crítico e autoavaliação, que são essenciais para o aprendizado contínuo e a melhoria pessoal. Além disso, essas reflexões incentivam a autoconsciência e a capacidade de ajustar comportamentos e estratégias.
No âmbito da Educação Física, os conhecimentos construídos devem possibilitar a análise crítica dos valores sociais, tais como os padrões de beleza e saúde, que se tornaram dominantes na sociedade, seu papel como instrumento de exclusão e discriminação social e a atuação dos meios de comunicação em produzi-los, transmiti-los e impô-los; uma discussão sobre a ética do esporte profissional, sobre a discriminação sexual e racial que existe nele, entre outras coisas, pode favorecer a consideração da estética do ponto de vista do bem-estar, as posturas não-consumistas, não preconceituosas, não-discriminatórias e a consciência dos valores coerentes com a ética democrática (BRASIL, 1997, p. 25).

Desta forma, a integração de atividades que conectem à Educação Física com outras áreas do conhecimento pode enriquecer a experiência de aprendizagem. Projetos que relacionem conceitos aprendidos em outras disciplinas com atividades físicas, como matemática através de jogos que envolvam cálculos ou ciências através de experiências físicas, ajudam a contextualizar o aprendizado e a tornar as aulas mais relevantes e interessantes. Essa abordagem interdisciplinar não apenas reforça a importância da Educação Física, mas também promove uma compreensão mais holística das habilidades e competências desenvolvidas, preparando os alunos para aplicá-las em diversas situações.

CONCLUSÃO

A Educação Física desempenha um papel essencial no desenvolvimento das competências dos alunos, indo além dos aspectos físicos

para englobar habilidades sociais e emocionais importantes para sua formação integral. Ao adotar estratégias pedagógicas bem elaboradas, os professores podem potencializar significativamente esses aspectos, oferecendo aos alunos oportunidades valiosas para crescer tanto dentro quanto fora do ambiente escolar. As estratégias discutidas, como a promoção de cooperação e o trabalho em equipe, são fundamentais para criar um ambiente de aprendizado dinâmico e interativo.

A implementação de desafios adequados é uma abordagem que promove a resiliência e a autoconfiança dos alunos. Oferecer atividades que são desafiadoras, mas alcançáveis, garante que os estudantes possam experimentar a satisfação de superar obstáculos, o que fortalece sua capacidade de enfrentar desafios futuros com uma atitude positiva. Esses desafios, ajustados às necessidades e habilidades individuais, garantem que todos os alunos possam se engajar de maneira eficaz e desenvolver um senso de realização.

O feedback construtivo é uma ferramenta crucial no processo de desenvolvimento de competências. Ao fornecer orientações claras e específicas, os professores ajudam os alunos a identificar áreas de melhoria e reconhecer suas conquistas. Esse feedback não apenas orienta o aprimoramento contínuo, mas também reforça a confiança dos alunos em suas habilidades, criando um ambiente de aprendizagem encorajador e positivo que incentiva o progresso e o sucesso.

A integração de atividades reflexivas nas aulas de Educação Física é outra estratégia importante, pois promove o pensamento crítico e a autoavaliação. Ao refletir sobre suas experiências e aprender com elas, os alunos desenvolvem uma maior compreensão de si mesmos e das suas habilidades. Esse processo de reflexão permite que eles ajustem suas abordagens e comportamentos, promovendo um aprendizado mais profundo e duradouro.

A conexão da Educação Física com outras áreas do conhecimento através de atividades interdisciplinares enriquece a experiência de aprendizagem e aumenta a relevância das habilidades desenvolvidas. Quando os alunos podem relacionar o que aprendem em Educação Física com conceitos de outras disciplinas, como matemática e ciências, eles percebem a aplicabilidade do que estão aprendendo e a importância das habilidades desenvolvidas em um contexto mais amplo.

Essas estratégias pedagógicas não apenas melhoram o desempenho dos alunos em Educação Física, mas também contribuem para seu desenvolvimento geral como indivíduos. A capacidade de cooperar, liderar, respeitar, comunicar, ser disciplinado, autoconfiante, resiliente e empático são habilidades que têm impacto direto na vida escolar e pessoal dos alunos. A Educação Física, portanto, vai além da simples prática de atividades físicas e se torna um pilar fundamental para a formação de cidadãos bem-preparados para enfrentar os desafios da vida.

A eficácia dessas estratégias depende da forma como são implementadas pelos professores e adaptadas às necessidades e contextos dos alunos. É crucial que os educadores estejam atentos às particularidades de sua turma e ajustem suas abordagens para garantir que todos os alunos possam se beneficiar dessas práticas. A formação contínua dos professores e a avaliação constante das estratégias pedagógicas são essenciais para garantir que as práticas adotadas estejam atendendo às expectativas e objetivos propostos.

Desta forma, a Educação Física, quando aliada a estratégias pedagógicas bem planejadas, pode desempenhar um papel transformador no desenvolvimento das competências dos alunos. Ao promover a cooperação, liderança, respeito, comunicação, disciplina, autoconfiança, resiliência e empatia, as aulas de Educação Física não apenas contribuem para o bem-estar físico dos alunos, mas também para sua formação como indivíduos capazes e preparados para a vida em sociedade. A valorização e a implementação dessas estratégias são essenciais para maximizar o impacto positivo da Educação Física no processo educacional.

REFERÊNCIAS

BOTELHO, Anastácia Fernandes. O desenvolvimento da autoestima através da educação física e do esporte: tendo como base a realização do programa segundo tempo. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Física) — Universidade de Brasília, Fortaleza, 2006

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação

física / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.
BRANDOLIN, Fábio; KOSLINSKI, Mariane Campelo; SOARES, Antônio Jorge Gonçalves. A percepção dos alunos sobre a educação física no ensino médio. Revista de Educação Física/ UEM, v. 26, n. 4, p. 601-610, 4. trim. 2015.
COMPARIN, Elaine. Jogos cooperativos como fator de motivação e socialização. Disponível em: http://www.ensinosuperior.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2015/02/Artigo-Elaine--Comparin.pdf. Acesso em: 20 ago. 2024.
FAVACHO, João Vitor Figueiredo; PAULA, Roselane de Almeida; FERREIRA, Verônica Moreira Souto. Escolar e saúde mental: promovendo o bem-estar na infância. Disponível em: https://sistema.editorapasteur.com.br/uploads/pdf/publications. Acesso em: 20 ago. 2024.
JARIA, Daniel Cardoso. Liderança do treinador em diferentes contextos da prática do futebol de acordo com as percepções dos atletas. 2014. Dissertação (Mestrado em Ciências do Desporto) Universidade de Coimbra, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Coimbra, 2014.
MEDEIROS, Marly Cibely de Lemos. A importância da educação física escolar no desenvolvimento cognitivo e motor de crianças do ensino fundamental I / Marly Cibely de Lemos Medeiros. - Recife: O Autor, 2023.
PALMA, Luciana Erina; CARVALHO, Sérgio. A comunicação nas aulas de educação física: um estudo com portadores de deficiência. In: INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. XXIV Congresso Brasileiro da Comunicação, Campo Grande, MS, setembro 2001. Anais... São Paulo: Intercom, 2001.
PRESOTTO, Janaína da Cunha. "Se devo respeitá-lo, você também deve me respeitar": desenvolvimento do respeito mútuo em sala de aula. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

O BRINCAR HEURÍSTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

FRANCISCA EDNA MOREIRA HOLANDA PATRÍCIO BALBINO

RESUMO
O brincar, enquanto atividade natural do ser humano fundamentalmente nos primeiros anos de vida, tem uma relevância fundamental do ponto de vista pedagógico ao nível da educação infantil. Atualmente, a educação infantil tornou-se um dos níveis de formação de grande relevância para as diferentes políticas sociais, educativas e económicas que vêm sendo implementadas há algum tempo em vários países latino-americanos. Essas ações baseiam-se nas diversas contribuições teóricas e empíricas emanadas das neurociências, que dão conta da relevância dos primeiros seis anos de vida no desenvolvimento posterior do ser humano. Dentre as políticas relacionadas à melhoria da educação infantil no Brasil, destaca-se a atualização realizada no Currículo da Educação Infantil. Nos seus fundamentos, princípios pedagógicos e diretrizes para os contextos de aprendizagem, enfatizam o brincar como principal atividade do ser humano nos primeiros anos de vida, explicando que "o brincar é, ao mesmo tempo, uma expressão de desenvolvimento e aprendizagem e uma condição para, ao passo que essa atividade natural impulsiona, na criança, o desenvolvimento de funções cognitivas superiores, a afetividade, a socialização, a apropriação da realidade e a adaptação a ela. Consequentemente, as práticas lúdicas não devem apenas ser promovidas pelas políticas públicas para as crianças, mas, ao mesmo tempo, é necessário garantir que esse direito seja cumprido. O brincar heurístico é parte fundamental nesse processo ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Brincar; Educação Infantil; Ensino-Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O brincar adquire um significado fundamental porque é um processo que abre permanentemente possibilidades de imaginação, alegria, criatividade e liberdade. É neste sentido que uma pedagogia infantil integradora e que respeite as suas características deve destacar o brincar como uma atividade privilegiada para as crianças pequenas.

Embora a brincadeira seja um conceito central para a educação infantil por lhe conferir um selo distintivo dentro do sistema escolar, já há algum tempo essa atividade natural das crianças tem sido deslocada ou pouco valorizada pelos próprios educadores de infância deixando de ser promovida e pretendida até mesmo por parte dos próprios educadores de infância, uma idade muito precoce.

Considerando a relevância que esta atividade adota nos primeiros anos de vida do ser humano e a necessidade de que ela seja revalorizada como uma ação espontânea que favoreça a aprendizagem integral e o desenvolvimento harmonioso de forma natural, neste trabalho nos propo-se investigar a o que significa que os educadores de educação infantil que trabalham com crianças menores de três anos atribuem à brincadeira.

A atividade lúdica na primeira infância gera benefícios, incluindo a criação de um verdadeiro sentimento de si e do outro e a aproximação às primeiras ideias sobre a linguagem e o mundo físico, além de favorecer o desenvolvimento de habilidades sociais e de reflexão.

Por essa razão, a diversão deve ser encarada como um assunto sério e essencial para o desenvolvimento infantil. A criança utiliza o jogo para expressar suas emoções, criando um universo próprio e questionando o mundo dos adultos. Além disso, é uma forma de liberar medos, angústias, diversos sentimentos e os problemas que ela enfrenta no dia a dia, seja ao descobrir algo sobre seu próprio corpo ou em relação aos sentimentos que tem em relação às pessoas ao seu redor (MELO & VALLE, 2005).

Através de brinquedos e atividades lúdicas, ela reviverá de maneira ativa as experiências que teve de forma passiva, revelando, assim, seus sentimentos que muitas vezes ficam guardados em seu subconsciente.

Haetinger (2004) afirma que as atividades lúdicas são aquelas que estimulam a imaginação e, principalmente, as transformações do indivíduo em relação ao objeto de aprendizagem.

Dessa forma, a criança aprende a brincar e interpretar a partir de um conjunto de vivências e referências, por meio das brincadeiras que fazem parte do seu dia a dia.
Não é por acaso que tudo o que é vivenciado na infância fica guardado no subconsciente, despertando sentimentos que acompanharão a criança ao longo da vida. Se pensarmos por esse lado, esses sentimentos serão explorados por meio de brincadeiras na infância e terão influência em como a pessoa será como pai ou mãe. Se tiver uma infância repleta de sentimentos positivos, provavelmente transmitirá valores melhores aos seus filhos. Muitos se tornarão bons ou maus pais devido às experiências vividas na infância.

A BRINCADEIRA E SUA IMPORTÂNCIA NA PRIMEIRA INFÂNCIA

O brincar lúdico prepara para futuras atividades de trabalho, estimula a atenção, concentração, fortalece a autoestima e ajuda a desenvolver relações de confiança consigo mesmo e com os outros.
De acordo com Campos (1986), a ludicidade poderia ser uma forma facilitadora de aprendizagem se os professores refletissem sobre sua maneira de ensinar, relacionando o uso do lúdico como um motivador em qualquer tipo de aula.
Todos esses benefícios do brincar devem ser reforçados no ambiente escolar, pois a brincadeira facilita a aprendizagem e estimula a criatividade, contribuindo diretamente para a construção do conhecimento. A aprendizagem por meio do lúdico torna-se mais fácil e prazerosa para a criança, o que facilita o trabalho do professor.
Os professores devem estar atentos a esse mecanismo lúdico e contextualizar as brincadeiras. Ao analisar o brincar, os professores podem compreender as necessidades intelectuais de cada criança, seu progresso, organização e, a partir disso, preparar ações pedagógicas que auxiliem em seu desenvolvimento diário.
Conforme Cordazzo (2007), o brincar é a atividade predominante na infância e tem sido explorado no campo científico com o objetivo de caracterizar suas particularidades, identificar suas relações com o desenvolvimento e a saúde da criança, e intervir nos processos de educação e aquisição de aprendizagem das crianças, entre outros objetivos.
Como podemos perceber, o brincar é uma característica da infância e traz inúmeras vantagens para a construção do intelecto da criança, proporcionando uma série de experiências que contribuirão para seu desenvolvimento futuro. Assim, brincadeira e aprendizagem devem caminhar juntas, para que o ensino seja uma experiência gratificante.
Brincar, mesmo para um adulto, é a forma natural de liberar emoções, é na brincadeira entre pessoas que homens, mulheres e crianças expressam seus sentimentos em relação ao seu dia. Brincar alivia o estresse, traz paz de espírito e bem-estar emocional, proporcionando benefícios que vão desde a mente até o corpo.

A brincadeira é a atividade espiritual mais pura do homem neste estágio e, ao mesmo tempo, típica da vida humana enquanto um todo – da vida natural interna no homem e de todas as coisas. Ela da 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 tornar-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, 1912, apud, KISHIMOTO, 2008, p. 68)

De acordo com Hridiomas (2018), a expressão "brincar" tem origem na palavra latina "vinculum", que significa laço ou algema, derivada do verbo "vincire", que significa prender, seduzir ou encantar. "Vinculum" transformou-se em "brinco" e gerou o verbo "brincar", sinônimo de divertir-se.
Brincar, portanto, não se trata apenas de diversão, mas também de uma atividade que estabelece um vínculo consigo mesmo e com os outros, fortalecendo o aprendizado e o desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo.
"A palavra 'lúdico' vem do latim 'ludus' e significa brincar. A atividade lúdica surgiu como uma nova forma de abordar o conhecimento

de maneiras diferentes e também como uma atividade que promove a interdisciplinaridade" (SANTOS, 2012, p.3).

Segundo Santos (2012), o aspecto lúdico refere-se a uma extensão humana que evoca sentimentos de liberdade e espontaneidade na atividade. Envolve atividades simples, tranquilas e desprovidas de qualquer tipo de aplicação ou influência externa. É livre de cobranças e julgamentos.

Ao mencionar o ato de brincar, muitos pensam apenas na diversão, mas brincar é algo sério. Ao brincar com alguém, a criança estabelece sua própria maneira de se entreter e vivencia a aceitação ou não das ideias de outras pessoas. Isso prepara o caminho para uma vida compartilhada, para se relacionar com os outros e com a vida. Em outras palavras, brincar é comunicação e expressão, conectando pensamento e ação, um ato espontâneo, uma atividade exploratória que auxilia as crianças em seu aprimoramento físico, mental, emocional e social. É uma forma de aprender a viver e não apenas um passatempo. "[...] As crianças e os animais brincam porque gostam de brincar, e é precisamente nesse fato que reside a sua liberdade" (HUIZINGA, 1980, citado por MALUF, 2003, p. 17).

Independentemente da cultura local, é comum que os adultos desencorajem as crianças de se divertirem. No entanto, essa proibição devido à sua natureza natural pode resultar em um atraso no desenvolvimento da criança. Ela pode se tornar uma criança introvertida, com dificuldade em socializar tanto com outras crianças quanto com adultos, além de desenvolver uma visão exagerada da vida adulta e de seus problemas diários.

De acordo com Maluf (2003), toda criança que se diverte experimenta uma infância feliz e, ao se tornar adulta, ela estará mais equilibrada física e emocionalmente, conseguindo lidar com os problemas do dia a dia com mais facilidade.

Uma criança que não vivencia plenamente sua infância não recebe os estímulos necessários para enfrentar a vida e acaba criando bloqueios em diversos aspectos sociais e afetivos. É por meio da brincadeira, e somente por meio dela, que a criança libera sua criatividade, aprende novos conceitos e encontra soluções para diferentes sentimentos e dificuldades que possa enfrentar, mas não consiga expressar devido à falta de conhecimento desses sentimentos. Além disso, ao brincar, ela adquire informações essenciais para um crescimento saudável.

Ao introduzir a brincadeira na Educação Infantil, muitos acreditam que as crianças vão à escola apenas para brincar e que a brincadeira não é importante. No entanto, é por meio dessas brincadeiras que as crianças aprendem, e é também por meio do olhar atento e crítico do professor que é possível direcionar o trabalho, desenvolver habilidades, lidar com conflitos e promover a socialização em grupo.

Segundo Machado (2001), na brincadeira, a criança lida com sua realidade interna e sua livre interpretação da realidade externa. Isso é semelhante ao que os adultos fazem quando estão filosofando, escrevendo, lendo poesia e praticando sua religião.

Todo professor deveria enxergar na brincadeira um espaço de criação cultural que permite ao indivíduo criar, explorar e ter uma relação aberta e positiva com o grupo.

Brincar é um dos mecanismos que permite ao indivíduo expressar sua imaginação e trazer situações de sua própria realidade. Portanto, é uma atividade que vai além do mundo real. É uma cultura rica, complexa e diversificada, que alcança excelentes resultados ao integrar-se ao lúdico, valorizando a liberdade e o desejo de expressão da natureza infantil. "[...] Brincar é viver criativamente no mundo. Ter prazer em brincar é ter prazer em viver" (MACHADO, 2001, p.23).

A existência de várias brincadeiras e a inclusão delas na Educação Infantil possibilitam o desenvolvimento e a formação das crianças para enfrentar sua realidade social e o papel que ocupam na sociedade.

A criança se desenvolve por meio da experiência social e das interações estabelecidas pelos adultos desde cedo. Dessa forma, podemos dizer que a brincadeira é uma atividade humana na qual as crianças são introduzidas ao cotidiano adulto, assimilando e recriando a experiência sociocultural dos adultos.

Brincar é uma aprendizagem para a vida, que leva as crianças a seguir um caminho traçado por elas mesmas ou por seus pais, professores, tios, namorados ou vizinhos. Tudo depende de como as crianças brincam e da atitude

dos adultos ao seu redor em relação a essas brincadeiras (MACHADO, 2001).
Nessa perspectiva, a brincadeira desempenha um papel importante na educação, e as crianças se desenvolvem e compreendem o mundo por meio da troca social e das diferentes histórias de vida das pessoas ao seu redor.

O brincar pode ser visto como um recurso mediador no processo de ensino aprendizagem, tornando-o mais fácil. O brincar enriquece a dinâmica das relações sociais na sala de aula. Possibilita um fortalecimento da relação entre o ser que ensina e o ser que aprende. (ROLLOF, 2010, p.05).

Ao promover atividades e recreações lúdicas, a criança acolhe a presença do outro, constrói saberes, estabelece conexões e se desenvolve integralmente. O ato de brincar na infância desempenha um papel crucial na construção do processo educativo, visando proporcionar múltiplas formas de estimular a aprendizagem de maneira prazerosa, significativa e envolvente. No âmbito da educação infantil, os jogos e as brincadeiras se tornam aliados, auxiliando o desenvolvimento de habilidades essenciais. Segundo Ujiie (2008), o brinquedo é entendido como qualquer objeto que se torna objeto de ação lúdica, através da espontaneidade, imaginação, fantasia e criatividade do brincante.
A brincadeira estimula a inteligência, permitindo que o indivíduo liberte sua imaginação e amplie a criatividade e a ludicidade, possibilitando o exercício da concentração, atenção e comprometimento, não apenas nas atividades lúdicas, mas em todas as tarefas a serem realizadas. Isso proporciona incentivo para futuras atividades, tanto no âmbito social quanto no intelectual, além de melhorar a conduta no processo de ensino-aprendizagem e fortalecer a autoestima.

Dessa maneira, é importante considerar brinquedos e brincadeiras que permitam à criança assumir diferentes papéis e encenar ações com significados distintos dos atribuídos em seu cotidiano. À medida que a criança cresce, ela transita entre essas fases, e é por meio das brincadeiras que ela se permite ser novamente um bebê ou assumir uma postura mais madura do que realmente é (MACHADO, 2001, p.47).

Também é fundamental compreender que a criança necessita de orientação para seu desenvolvimento, exigindo que o professor reconheça e considere as várias formas pelas quais a criança se apropria de diferentes tipos de conhecimento durante cada brincadeira específica. Sobretudo, é crucial reconhecer a importância do olhar adulto sobre as brincadeiras infantis, sem negligenciar a relevância do brincar livre e espontâneo, pois ambos auxiliam no progresso social, afetivo e cognitivo da criança. Ao valorizar os benefícios de ambos os aspectos, seja o brincar livre ou o brincar com a participação do adulto, percebemos que ambos devem estar presentes no cotidiano da educação infantil.

A brincadeira é a prova evidente e constante da capacidade criadora, que quer dizer vivência, de modo que, os adultos contribuem, nesse ponto, pelo reconhecimento do grande lugar que cabe à brincadeira e pelo ensino de brincadeiras tradicionais, mas sem obstruir nem adulterar a iniciativa própria da criança. (BRAS, 2018).

As crianças se engajam em atividades lúdicas, participam de jogos e tomam decisões desafiadoras, explorando suas capacidades, testando limites e questionando o mundo ao seu redor, sem perder de vista a imaginação e a racionalidade. Essa prática de busca, interação e convivência é o que chamamos de educação.
A infância é reconhecida como a fase das brincadeiras, através das quais as crianças expressam suas vontades, preferências e necessidades, encontrando maneiras de trabalhar, refletir e descobrir o mundo ao qual pertencem.

Brincar é uma ação cotidiana para a criança que a impele a tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si e ao outro, partilhar brincadeiras, construir sua identidade, explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura na perspectiva de compreendê-la, usar o corpo, os sentidos, os movimentos e as várias linguagens. Enfim,

sua importância se relaciona com a cultura da infância que coloca a brincadeira como a ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver. (KISHIMOTO, 2010, apud BRÀS,2018, p. s/p)

Observa-se que o ato de brincar desempenha um papel fundamental no progresso e no contínuo desenvolvimento da criança, transportando para a imaginação uma realidade vivenciada. Nesse sentido, é essencial que a brincadeira seja incorporada como uma prática cultural na infância, permitindo que as crianças compartilhem suas diversões, jogos e narrativas, estimulando, assim, a curiosidade infantil.
Ao proibir a brincadeira, além de restringir a liberdade da criança, também bloqueamos a expressão de seus sentimentos, que, se não puderem ser manifestados na infância, poderão emergir na vida adulta.
Muitos adultos sofrem por não terem vivenciado plenamente a infância, resultando em irresponsabilidade parental ou dificuldades em assumir a responsabilidade de cuidar de suas famílias. Portanto, incentivar a brincadeira na educação infantil torna-se crucial.
Se o educador identificar a dinâmica da atividade proposta e aplicar abordagens adequadas às crianças, ele abrirá uma porta para que elas possam extravasar suas experiências diárias, seja por meio do diálogo sobre questões que as incomodam, sejam elas emocionais, físicas ou relacionadas ao mundo em que vivem.
Privar as crianças dessa oportunidade pode ter consequências catastróficas, levando-as a se fecharem, não apenas na escola, mas também em casa, e levando dias, meses ou até anos para se abrirem novamente.
Além disso, a brincadeira traz para o ambiente escolar uma convivência mais próxima entre as crianças, facilitando o cotidiano do professor e tornando suas atividades futuras mais proveitosas, uma vez que a união promove maior respeito por parte das crianças em relação ao professor.
Também é importante ressaltar os benefícios que cada tipo de brincadeira proporciona a cada criança, seja no aspecto cognitivo, afetivo, motor ou psicológico. Por meio das brincadeiras, cada criança descobrirá seu mundo como um todo e perceberá que não há tantas diferenças entre seu universo e o de seu amigo.
Essas pequenas, porém, significativas, diferenças são reveladas quando a criança tem a liberdade de expressão e recebe atenção, seja de seus pais ou de um parente próximo.

A imagem de infância é reconstituída pelo adulto, por meio de um duplo processo: de um lado, ela está associada a todo um contexto de valores e aspirações da sociedade, e, de outro, depende de percepções próprias do adulto, que incorporam memorias de seu tempo de criança. Assim, se a imagem de infância reflete o contexto atual, ela é carregada, também, de uma visão idealizada do passado do adulto, que contempla sua própria infância. A infância expressa no brinquedo contém o mundo real, com seus valores, modo de pensar e agir e o imaginário do criador do objeto. (KISHIMOTO, 1995, p.50).

Pode-se perceber que todas as experiências vividas durante a infância exercem influência sobre nossa identidade e nossa forma de pensar, moldando o caráter, a personalidade e o lugar que ocupamos na sociedade. Essa construção se dá por meio das vivências da criança na infância e dos indivíduos que a influenciam, como amigos próximos, pais, tios, primos, entre outros. Portanto, é crucial estarmos atentos a todas as ações da criança e aprendermos sua linguagem peculiar para auxiliá-la na descoberta desse mundo intenso e complexo que se revela a cada dia com novas surpresas.
Por meio dos jogos e das atividades lúdicas, a criança se projeta nas ações dos adultos, buscando coerência com os papéis que assumem, desempenhando um papel fundamental como instrumento para:

(...) compreender o mundo físico e seus fenômenos, os objetos (e seus usos sociais) e, por fim, compreender os diversos comportamentos humanos, os papéis que desempenham, seus relacionamentos e os costumes culturais (REGO, 1994, p. 114).

Portanto, no contexto educacional, especialmente na pré-escola, as práticas pedagógicas

devem ter seus objetivos delineados a partir da zona de desenvolvimento proximal, voltando-se para as possibilidades de crescimento da criança.

RECURSOS NÃO ESTRUTURADOS; O BRINCAR HEURÍSTICO

A utilização de recursos não convencionais na criação de brinquedos permite valorizar a individualidade de cada estudante, promovendo seu protagonismo e autonomia. Isso, por sua vez, possibilita o estímulo de diversas habilidades. Através das atividades lúdicas, as crianças podem se conhecer melhor, compreender o próximo e o mundo que as cerca, refletir sobre a vida em conjunto com os outros e aprender.

Ao introduzirmos materiais recicláveis e construirmos brinquedos com recursos não convencionais junto das crianças, obtemos benefícios, mas é importante frisar e reforçar a ideia de que devemos começar tudo a partir do conhecimento da criança. Essa abordagem fica claramente destacada no livro "O diálogo entre o ensino e a aprendizagem" de Telma Weisz e Ana Sanchez (2012).

Volto a me referir ao saber do ponto de vista do aprendiz, porque é esse o conhecimento necessário para fazer o aluno avançar do que ele já sabe para o que não sabe. Falo das construções e ideias que ele elaborou e que, no mais das vezes, não foram ensinadas pelo professor, mas construídas pelo aprendiz. Quando uma criança escreve fazendo uso de um sistema silábico ou próximo dele, por exemplo, isso não costuma ser reconhecido como um saber – já que do ponto de vista de como se escreve em português, que é uma escrita alfabética, ele precisa, de uma forma ou outra, passar por uma concepção desse tipo: imagina que, ao escrever, o que representamos são as emissões sonoras que ele consegue reconhecer e isolar pela via da audição. (WEISZ E SANCHES, 2012, p. 13).

De acordo com as ideias de Weisz e Sanches, é possível criar diversos brinquedos por meio da utilização de materiais não convencionais:

Agitador sonoro: Em um círculo de pessoas, é possível cantar músicas e utilizar o agitador sonoro, estimulando a percepção auditiva e explorando diferentes melodias.

Carimbo personalizado: Com rolhas, é possível construir carimbos de diversas formas, promovendo a criatividade e o contato com materiais variados.

Óculos explorador: Os óculos exploradores podem ser feitos com lentes coloridas e utilizados para observar o ambiente, explorando diferentes perspectivas, aprimorando o conhecimento das cores e estimulando a capacidade de criar.

Telefone artesanal: Utilizando copos e barbante, é possível brincar de telefone, ampliando a habilidade de comunicação, desenvolvendo a oralidade e promovendo a socialização.

Disco de papelão: A partir de um círculo feito de papelão, é possível criar um disco conhecido como "disco de papelão", que estimula o reconhecimento de formas geométricas, aprimora a capacidade de criar e aumenta o repertório de brincadeiras.

Quadro da natureza: Utilizando materiais encontrados no caminho, os alunos podem construir um quadro com papelão e os objetos encontrados, explorando o ambiente e diferentes materiais.

Pincel natural: Criar pincéis utilizando galhos e folhas, explorando a capacidade de criar e promovendo o contato com elementos da natureza.

Oficina de brinquedos: Realizar brincadeiras com todos os brinquedos criados, desenvolvendo a noção de quantidade, estimulando a criatividade e explorando diferentes formas.

Para que a aprendizagem significativa ocorra por meio dos brinquedos criativos, é fundamental que as crianças tenham a liberdade de brincar de forma autônoma.

Ao adotar essa abordagem na criação de brincadeiras e brinquedos, as crianças terão a oportunidade de conhecer melhor o mundo ao seu redor, decifrar aspectos da vida em sociedade e se envolver em aprendizagens valiosas.

Ao planejar aulas com materiais recicláveis, é necessário prestar atenção especial. Segundo Maria Carmen Silveira Barbosa e Maria da Graça Souza Horn, em seu livro "Projetos Pedagógicos na Educação Infantil", o processo pode começar durante as atividades de exploração dos materiais na sala de aula.

O educador observa e registra dados rele-

vantes, como data, criança, espaço, materiais, canais sensoriais e tipo de jogo. Após um período de observação inicial, é possível preparar um projeto.

Vídeos e fotos das atividades das crianças também podem ajudar a coletar informações sobre o grupo, já que, nessa faixa etária, o projeto é mais uma necessidade do educador do que das crianças. Mesmo após refletir sobre uma proposta de projeto e iniciar as atividades, é importante que o professor saiba que ela será modificada de acordo com as situações, as crianças e o feedback das famílias.

Ao introduzir materiais não convencionais na rotina das crianças na Educação Infantil, é necessário levar em consideração a idade, pois nem todas as crianças serão capazes de assimilar da mesma maneira esperada pelo professor. Portanto, é preciso observar o conhecimento de cada aluno em outras atividades, levando em conta sua cultura familiar e social, já que cada um trará conhecimentos diferentes. Não há crianças que sabem mais ou menos, cada uma possui conhecimentos distintos.

A ação do professor deve ser baseada em uma comunicação clara para que o aluno entenda o que precisa alcançar e o que se espera que ele aprenda. O professor também deve estabelecer sua concepção de ação pedagógica e direcionar as aprendizagens de acordo com o caminho que cada aluno percorre.

A educação e o cuidado na primeira infância têm como objetivo garantir resultados satisfatórios para as crianças. Pesquisas sobre ensino, aprendizagem e resultados demonstram que a pedagogia de qualidade é identificada comouma peça fundamental para melhorar os resultados das crianças. Evidências de pesquisas sólidas, discutidas posteriormente, mostram o que os educadores podem fazer para fornecer às crianças bases sólidas para aprendizado e desenvolvimento contínuo em todas as áreas da vida.

O docente que compreende a educação como uma prática social, transformadora e democrática trabalha em conjunto com seus estudantes na busca pela ampliação do saber, conectando os conteúdos de ensino à realidade e adotando métodos que garantam uma aprendizagem efetiva.

Os interesses que as crianças demonstram no dia a dia conferem vida ao currículo. Conciliar essas inclinações com os objetivos das atividades planejadas constitui um grande desafio; tornar cada situação de ensino uma experiência nova é o que confere um sabor original e único ao trabalho de cada professor.

Portanto, não é possível padronizar as práticas pedagógicas. No entanto, é sempre interessante refletir sobre elas. Os procedimentos adotados em uma determinada situação geralmente revelam caminhos que surgem da criatividade do professor, apresentando maneiras singulares de promover a aprendizagem, alinhadas à concepção de educação do docente.

As situações de aprendizagem são desencadeadas a partir de questões cuidadosamente selecionadas e programadas no currículo. Elas podem estar associadas a um acontecimento que desperte o interesse da turma ou a um assunto pertinente que se apresente.

O professor deve levantar hipóteses, fornecendo pistas para que o aluno possa chegar a suas próprias conclusões, permitindo que construa seu próprio conhecimento e se aproprie daquilo que mais deseja e aprecia.

A família desempenha um papel crucial nesse processo, articulando ambientes propícios para proporcionar condições que permitam à criança brincar e experimentar uma ampla diversidade de vivências, contribuindo para o desenvolvimento de sua inteligência e o pleno uso de seu corpo

O jogo heurístico é uma estratégia amplamente utilizada no início da educação infantil, que favorece a exploração e manipulação de materiais do cotidiano de forma espontânea, sem intervenção do adulto.

O jogo heurístico permite que a criança vivencie a manipulação e classificação de objetos como uma atividade lúdica, sendo caracterizado por materiais não estruturados, não comerciais e bastante variados.

A criança explora e manipula esses materiais de forma espontânea, respondendo ao seu próprio ritmo de desenvolvimento, estimulando aspectos como coordenação visual, habilidades manuais, coordenação de objetos, demonstrando curiosidade pelo ambiente ao seu redor e combinando todos os tipos de objetos oferecidos em seu entorno.

Essa é uma forma de atividade que permite

à criança aprender de acordo com seu ritmo de desenvolvimento e seus interesses, sem limitar a aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Além do jogo heurístico, outras estratégias pedagógicas podem ser adotadas na educação infantil, como projetos temáticos, brincadeiras dirigidas, atividades de expressão artística, contação de histórias, rodas de conversa, entre outras. O importante é que o docente esteja atento às necessidades e interesses das crianças, proporcionando um ambiente rico em estímulos e oportunidades de aprendizagem.

Em resumo, um docente que compreende a educação infantil como uma prática social, transformadora e democrática busca promover uma aprendizagem significativa, conectando os conteúdos curriculares à realidade das crianças.

O jogo heurístico é uma das estratégias pedagógicas utilizadas nesse contexto, permitindo que as crianças explorem e manipulem materiais de forma espontânea, estimulando seu desenvolvimento cognitivo, sensorial e motor. Além disso, outras atividades e metodologias podem ser adotadas, sempre levando em consideração os interesses e necessidades das crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria das Graças Souza. Projetos pedagógicos na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. Ler e escrever na educação infantil. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

BRÀS, Regina Maria. O Lúdico na educação infantil: O brincar como forma de aprendizagem. 2018. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/o-ludico-na-educacao-infantil-o-brincar-como-forma-de-aprendizagem/159743>. Acesso em 05 abr.2024.

CAMPOS, D. M. S. Psicologia da Aprendizagem. 19 ed. Petrópolis. Vozes, 1986.

FROEBEL, F. (1974). A educação do homem. 1826.

HAETINGER, M. G. Jogos, recreação e lazer. Unidade I. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2004.

HRIDIOMAS. Disponível em: <https://hridiomas.com.br/origem-da-palavra-brincar/>. 2018. Acesso em: 05 abr.2024.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. 1995. Disponível em:<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644269/11695>. Acesso em 07 abr.2024.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O brincar e suas teorias. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

MALUF, Cristina Munhoz. Brincar: prazer e aprendizado. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MELO, Luciana; VALLE, Elizabeth. O brinquedo e o brincar no desenvolvimento infantil. Curitiba: Lilacs,2005.

ROSA, Sanny S. Brincar, conhecer, ensinar. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001 (coleção questões da nossa época; v.68).

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

PIAGET, Jean. A epistemologia genética, São Paulo: editora Abril Cultural, 1978.

PIAGET, Jean. O nascimento da inteligência na criança, Rio de Janeiro: editora Zahar, 1982.

REGO, T.C.R. Origem da constituição da singularidade do ser humano. Análise das hipóteses de educadores à luz da perspectiva de Lev Semenovic!J Vygotsky. Faculdade da Educação da USP, 1994. Tese de Mestrado.

RULLOF, Eleana Margarete. A importância do lúdico em sala de aula. 2010. Disponívelaem:a<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/Xsemanadeletras/comunicacoes/Eleana-Margarete-Roloff.pdf>. Acesso em: 09 abr.2024.

SANTOS, Jossiane Soares. O lúdico na educação infantil. 2012. Disponível em: < https://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/ludico.pdf>. Acesso em: 09 abr.2024.

WEISZ, Telma e SANCHES, Ana. O Diálogo entre o Ensino e a Aprendizagem. 2012.

DESENHO E OBSERVAÇÃO

FRANCIVALDA SANTOS LIMA

RESUMO
O desenho infantil é muito importante para o desenvolvimento da criança, inclusive durante o processo de alfabetização. Este trabalho tem como finalidade analisar a contribuição do desenho infantil para a aquisição da língua escrita da criança na alfabetização. O processo de alfabetização na vida de uma criança é de suma importância para o seu desenvolvimento cognitivo e social, tendo em vista que é neste período que a criança tem a oportunidade de desenvolver as suas habilidades e construir este conhecimento devido às suas experiências vividas dentro e fora do ambiente escolar. No período de alfabetização, a criança traz consigo as suas primeiras experiências gráficas na forma de desenho que a possibilitam expressar suas ideias, seus sentimentos, desejos e comunicar as suas descobertas, seus anseios e vontades. Assim, o desenho é uma linguagem significativa, pois é através dele que a criança manifesta sua concepção de mundo. Diante dos desenhos infantis, torna-se fundamental a leitura psicopedagógica de situações e produtos que podem levar o psicopedagogo detectar fatores que estão empobrecendo a aprendizagem escolar. Neste sentido, o presente estudo teve como objetivo analisar a influência do desenho na aprendizagem da linguagem escrita, buscando compreender sua relação com o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social.

Palavras chave: Desenho Infantil, alfabetização, desenvolvimento

INTRODUÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN 9394/96) destaca em seu art. 21- I, que a educação escolar compõe-se de Educação Básica, formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Já em seu art. 26, § 2o, ordena que o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da Educação Básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

Sobre isso Palmeira (2014) relata que, "as artes visuais são linguagens que norteiam a Educação Infantil, pois ela trabalha com sentimentos e as sensações da criança, estimulando-as no processo de desenvolvimento através dos elementos artísticos e o mundo em que ela vive". Segundo Eisner (1999) a arte encoraja a criança a colocar sua visão pessoal e sua assinatura em seus trabalhos. Sendo assim, trago este tema, a arte do desenho para o desenvolvimento infantil objetivando discorrer através de referenciais teóricos, pesquisas de campo, atividades práticas e entrevistas visando contribuir para que educadores possam visualizar possibilidades do desenho no desenvolvimento e ensino-aprendizagem infantil. Acerca disso é de suma importância trazer, entre outros, os ideários da eminente pesquisadora do desenho da criança:

Partir para pensar o desenho dos pequenos enquanto produção a ser analisada e percebida de forma séria e particular leva-nos, antes de tudo, a sublinhar que consideramos estas crianças como sujeitos singulares que são contextualizados, possuidores e criadores de história e de cultura, com especificidades em relação aos adultos – muito distantes da imagem corrente de adulto-em-miniatura ou cidadão-de-amanhã. São, sim, crianças: cidadãos de pouca idade, hoje. (GOBBI, online).

Para Brasil (1998), "o desenho é uma forma privilegiada de representação, na qual as crianças podem representar suas ideias e registrar informações. É uma representação plana da realidade. As características adotadas pelas crianças em suas construções constituem-se em objeto de atenção do professor". Por isso, os educadores devem estar atentos ao distribuir objetos de pinturas para que não seja um simples passatempo, intencionando unicamente discipliná-los, entretê-los enquanto preenche documentos pedagógicos ou outras funções, mas, sobretudo trabalhar com atividades das quais as crianças possam desenvolver-se demonstrando suas criações, sentimentos, angustias, emoções, entre ou-

tros. É através do desenho que a criança expressa a sua linguagem, cria e recria, desenvolve sua criatividade, desenvolve sua coordenação motora, integra sua percepção, possibilita sua leitura de mundo, dando "asas" a sua imaginação, com possibilidades de brincar, registrar e falar. Ainda para Gobbi (online): Podemos entender o desenho como uma das formas que as crianças lançam mão para tentar organizar, realinhar o mundo do qual fazem parte. Mundo adultocêntrico que as desafia com sua arbitrariedade e dinamismo - um caminho que pode me apontar o papel social do desenho como possibilidade de a criança construir/ reconstruir o seu em torno.

Possa & Vargas (2014) afirma-nos que:

O grafismo é uma linguagem capaz de possibilitar a representação da realidade e do imaginário de uma pessoa. Ou ainda, o esboço gráfico pode desenvolver a criatividade, proporcionar autoconfiança, ampliar a bagagem cultural e facilitar o processo de sociabilidade. Desse modo, a produção gráfica de uma criança pode ser a única maneira que ela encontra para se comunicar, ou seja, pode ser o momento dela deixar o seu inconsciente falar e através dele poder desvendar aspectos da sua personalidade, da sua vida social e familiar, nos momentos difíceis da sua vida, a criança evade-se num mundo imaginário onde nada a impede de realizar os seus desejos. As manifestações visíveis desta fuga são os jogos, os contos e os desenhos. Assim, considera-se que o grafismo é, na maioria das vezes, um esboço livre onde crianças podem expressar o que estão sentindo naquele momento.

Tudo isso, portanto, deve ser pensado de forma planejada e adequada para que os pequenos da Educação Infantil tenham além de seus direitos garantidos, situações significativas para o seu desenvolvimento. Desta forma, faz-se necessária esta pesquisa sobre o tema a arte do desenho para o desenvolvimento infantil, porque as praticas cotidianas em sala de aula demonstram que em sua grande maioria, os desenhos são trabalhados de forma superficiais, como situações não planejadas e, sobretudo com a finalidade de ocupar o aluno. Faz-se necessária esta pesquisa sobre o tema a arte do desenho para o desenvolvimento infantil, porque as práticas cotidianas em sala de aula demonstram que em sua grande maioria, os desenhos são trabalhados de forma superficiais, como situações não planejadas e, sobretudo com a finalidade de ocupar o aluno. Sendo assim, este trabalho busca influenciar os educadores para uma melhor observação na realização dos desenhos infantis, para que eles possam promover um ensino-aprendizagem qualitativo com inúmeras descobertas e situações estimuladoras com esses desenhos, visto que eles representam um fator importante para o desenvolvimento infantil e possíveis percepções dos sentimentos que a criança vivencia naquele momento.

DESENHO E OBSERVAÇÃO

O desenho é uma etapa necessária para a aquisição e compreensão da língua escrita. Todavia, não é apenas neste âmbito que as representações deste tipo têm influência, haja vista que também atua no desenvolvimento global da criança. A partir da concepção de que a aprendizagem começa antes da criança entrar na escola, ressaltamos que, a escola, se constitui um espaço propício para o desenvolvimento e formação do sujeito. A criança se torna apta a segurar um lápis, caneta ou algo de gênero, por volta de um ano de vida, tornando-se assim capaz de formar seus primeiros traços gráficos. No início esses traços não passam de rabiscos, os quais são denominados garatujas, e ao passo que se desenvolve e adquire os meios para conhecer e interagir com o seu redor a criança começa a realizar construções cada vez mais elaboradas, que passam a assumir função simbólica. Traçar mensagem de forma gráfica, desenhando, escrevendo ou rabiscando, são formas construídas e utilizadas pelos homens para se comunicarem e se expressarem no decorrer da sua história. No entanto, a criança nem sempre tem o intuito de transmitir algum recado quando desenha, haja vista que, por vezes, apenas deseja colocar no papel suas percepções sensoriais e motoras. Posteriormente, com o passar do tempo e as novas experiências adquiridas, a criança começa a entender que precisa ser compreendida pelas pessoas com quem convive, e por isso

percebem que suas marcas precisam ter uma intenção e seguir um padrão. Neste sentido, o desenho feito pela criança pode ser apenas uma forma de liberdade de expressão, porém podemos também percebê-lo como condição de linguagem, uma possibilidade de fala, sendo um simbolismo de primeira ordem, o desenho é uma retomada da memória, posto que a criança não desenha o que vê, mas o que conhece.

O homem sempre desenhou. Sempre deixou registros gráficos, índices de sua existência, comunicados íntimos destinados à posteridade. O desenho, linguagem tão antiga e tão permanente, sempre esteve presente, desde que o homem inventou o homem. Atravessou as fronteiras espaciais e temporais, e, por ser tão simples, teimosamente acompanha nossa aventura na Terra (DERDYK, 1990, p. 10).

Dessa forma, podemos pensar o desenho como linguagem universal que possui convenções pertencentes à sociedade e a cultura e perpetua diferentes gerações. Cada qual com suas singularidades próprias, dotada de história. O desenho é uma linguagem com estrutura e regras próprias de funcionamento. Linguagem esta que significa toda e qualquer realização humana onde o desenho se enquadra num sistema de representação como uma produção de sentido. Desenhando a criança imprime registros, portanto, expressa e comunica. Os traços deixados nas mais variadas superfícies são registros e como tais, expressam sentimentos e pensamentos. O desenho da criança é a primeira forma de expressão gráfica, iniciada antes mesmo de ela dominar a leitura e a escrita, e é para ela uma linguagem, como o gesto e a fala. Na primeira etapa escolar, toda criança desenha e deixa marcas por prazer. Sempre encontra um jeito e um local para registrar. O chão, a parede e os móveis são muitas vezes destinos escolhidos pela criança pequena, o desenho expressa a vivência e torna-se uma brincadeira que gera prazer. A criança rabisca pelo prazer de rabiscar, de gesticular, de se aprimorar. O grafismo que daí surge é essencialmente motor, orgânico, biológico, rítmico. Quando o lápis escorrega pelo papel, as linhas surgem. Quando a mão para, as linhas não acontecem. A permanência da linha no papel se investe de magia e esta estimula sensorialmente a vontade de prolongar este prazer, assim podemos afirmar que a criança desenha para divertir-se, a criança desenha para brincar. Pensamos que o desenho seja um veículo de expressão tanto do brincar quanto da diversão, afinal, ambos se complementam. Ao nos depararmos com uma criança desenhando dificilmente a veremos triste, pois o desenho representa uma dimensão humana que rompe barreiras, alimenta sonhos, estimula pensamentos e encanta. O desenho como linguagem também se constitui um instrumento do conhecimento e leva a criança a percorrer novos caminhos e apropriar-se do mundo. A criança que desenha estabelece relações do seu mundo interior com o exterior, adquirindo e reformulando conceitos e aprimora suas capacidades, envolvendo-se afetivamente e operando mentalmente. É também através do desenho que a criança imagina e inventa, despertando a curiosidade e o conhecimento. Fenômeno cultural, portanto, linguagem, o desenho, presente em todos os povos desde o início da civilização, constitui uma representação da vida. A prática do desenho é parte da vida e a criança que desenha vivencia descobertas, extrapola ideias e pensamentos, é feliz. Linguagem da arte, o desenho pode ser considerado uma produção criadora que envolve uma gama de sentimentos e pensamentos reunindo elementos da experiência para formar novos saberes. Assim, a arte constitui conhecimento, envolve o pensamento, o sentimento e a formação intelectual. Por isso o desenho se direciona à arte. Podemos definir o desenho como um processo pelo qual uma superfície é marcada aplicando-se sobre ela a pressão de um objeto – lápis, caneta, giz, que se transforma numa imagem formada por traços. O mundo dos traços e das cores marca presença junto à infância com encantamento, motivando o desejo da descoberta, pois é carregado de significados e reflete o retrato da criança. O desenho infantil estabelece uma relação entre a criança e sua expressividade, que possui seu próprio estilo de representação gráfica bem como sua própria maneira de expressão. O fazer artístico da criança por meio do desenho sofre influência da cultura através de imagens em livros, revistas, propagandas, televisão e

também de trabalhos de outras crianças e adultos. Conforme o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), os trabalhos de arte das crianças revelam o local e a época histórica em que vivem, suas oportunidades de aprendizagem, suas ideias e sentimentos. O estilo dos desenhos infantis mostra originalidade mesmo com características globais e universais presentes em várias culturas. Este estilo vai avançando conforme a criança cresce, com a maturidade dos parelhos perceptivos e motores. A criança, principalmente na sociedade contemporânea, é alvo de olhares diversos, que procuram por definições para este período da vida humana que se diferencia dos demais em variados aspectos, desde sua formação biológica até sua forma de inserção na sociedade. As concepções de criança partem de reflexões, na maioria das vezes, referentes ao passado ou a atualidade, isso porque, é possível a partir destes, realizar uma análise do que é ou não significativo, assim como, aparentemente verdadeiro. Estas análises contam com experiências já ocorridas e observadas, facilitando a compreensão ou reformulação de ideias. Este processo de buscar a validação ou a reestruturação daquilo que se tem conhecimento é de extrema importância para a evolução das mediações humanas, pois é este processo que possibilita ultrapassar o limite já estabelecido, partindo para uma nova, e talvez, melhor forma de pensar e agir perante a sociedade ou determinado grupo social. Seguindo este pensamento, serão apresentadas a seguir, diferentes concepções e reflexões referentes à criança. No Brasil, a LEI Nº 8.069, de 13 de Julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA), apresenta em seu Artigo 2º, a criança como sendo o sujeito que possui até doze anos incompletos, esta Lei, garante também os direitos da criança - destacando formas de viabilizá-los, sempre pautados no princípio da cidadania. Os direitos referidos acima também estão destacados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a qual, ao conceituar criança a define como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p.12).

Ao produzir cultura, a criança prova sua capacidade de se inserir e de se manter no meio social de forma atuante, estabelecendo novos padrões de comportamento e ideias que se diferem ou complementam aquilo que já existe. Essa participação infantil raras vezes é valorizada pelos adultos, sendo ignorada e consequentemente não aproveitada naquilo que por direito é também da criança, tendo como exemplo, as instituições escolares e as organizações municipais, que designam aos adultos a missão de elaborar as estruturas físicas, leis e projetos, sem dar voz ao sujeito infantil, o qual tem muito a dizer e a contribuir. Diante do olhar das crianças, as definições de quem elas são, partem de um modo particular de cada uma diante de suas experiências de vida e análises realizadas em função destas concepções. A criança, apesar da pouca idade, não é desprendida de inteligência, em razão disso, vai conquistando seu espaço dentro do grupo seja ele familiar, escolar ou de outro segmento social. Ela aprende com as mediações que estabelece em seu cotidiano e pelas reflexões e intervenções que realiza sobre ele, utilizando-se destas aprendizagens para benefício próprio. É dessa forma que vai desenvolvendo um conjunto de conhecimentos que a constituirão em sua subjetividade e no seu modo de ser e agir como sujeito na sociedade. Os conhecimentos são construídos num processo de trocas culturais entre os pares, o qual permite estabelecer formas de avaliar o que considera certo e errado, o que gostaria de tomar para si ou não, assim como, divulgar as suas experiências e reconstruir conceitos antigos. A criança, em interação com outros sujeitos, através do imaginário e da criatividade, estabelece novas formas de pensar e agir, sendo que as mesmas ultrapassam os limites padronizados pela sociedade, estipulando novas regras e deixando de lado o medo de errar normalmente presente na visão dos adultos. Um bom exemplo para tal afirmação pode ser constatado na facilidade que a criança apresenta ao trabalhar com recursos tecnológicos, como é o caso do computador e

do aparelho celular, os quais são eletrônicos que diante do adulto são tratados inicialmente com o maior zelo para que não estraguem e causem, dessa forma, prejuízos. Por estar desprendida deste cuidado excessivo, a criança aprende a lidar com tais aparelhos com maior destreza e em menor tempo precisando muitas vezes ensinar o próprio adulto a manuseá-los. Mencionadas as tecnologias, já é possível pensar na nova estrutura em que o mundo contemporâneo se encontra e nas diferentes relações que o mesmo apresenta em comparação ao passado, sendo que em função dessa nova realidade, a criança ao nascer já está inserida em um universo de novas tecnologias, moderno, munido de exigências e novidades.

Compreender a criança e a infância, não é apenas uma forma de buscar parâmetros para a sua vivência digna como sujeito social, mas querer que esta tenha voz para dar suporte àquilo que a ela é destinado. As pesquisas são significativas em relação às crianças, deixando evidente a importância de considera lás sujeitos de direito, produtoras de cultura e da emergência de uma nova escola pautada nestes princípios. Por outro lado, é importante destacar, de que nada adianta evidenciar isso num discurso bonito e numa estrutura física esteticamente bonita, se na prática, as crianças não se sentem pertencentes deste universo. Quando regras sociais e institucionais conduzem a forma de aproveitamento do mesmo e, dizem o que deve ser feito, ou não, sem o protagonismo da criança, é destruída toda a potencialidade nele existente. Assim como os adultos, a criança tem formas de expressar o que almeja, cabendo ao adulto se dispor a aprender estas formas e, através da participação interativa, criar condições ideais de interlocução. A criança ao dizer e demonstrar seus desejos e sentimentos apresenta também, sua capacidade e vontade de se expressar e interagir com outros. A escola, como sendo um espaço privilegiado no qual são possíveis variadas possibilidades de desenvolvimento da expressão infantil e ao convívio grupal, permite que a criança aprenda a se colocar como um sujeito atuante, pertencente a um espaço e grupo, recorrer a formas de não sair prejudicado na luta pelos direitos iguais e no reconhecimento diante dos demais colegas. Na escola, as atividades e intervenções quando bem desenvolvidas, contribuem não somente na construção de competências expressivas, como também na própria constituição da criança, pois este espaço, independente de sua organização possibilita aprendizagens que se diferem de todos outros espaços que se dizem educativos. A criança, ainda aprendendo a andar e a pronunciar as primeiras palavras, apropria-se do lápis ou qualquer outro objeto semelhante e, impulsionada pela alegria e pelo prazer dos movimentos descontrolados de suas mãos, descobre paulatinamente nas pontas dos dedos que pode exibir nas folhas de papéis emaranhados de traços. É mais do que simples traços, estes se revelam como fonte rica de alegria e tornam-se um verdadeiro fascínio para a criança. A arte envolve processos de criação que integram vivências, saberes, expressões, observações, intencionalidades e até mesmo casualidades. Além disso, contemplam variados artefatos e instrumentos, tais como, tinta, fotografias, elementos naturais, meios tecnológicos, dança, teatro, esculturas, modelagens, entre tantos outros, os quais são fontes significativas para a interação do sujeito com a criação, ressignificação de saberes e o desenvolvimento de novas relações. No início, ao emitir os seus traços, a criança rabisca não só o lápis no papel, mas sente prazer no seu gesto ao deixar uma marca impressa em qualquer superfície, seja o rastro de uma vareta na areia da praia, o risco do caco de tijolo no muro e na calçada, a marca do giz na lousa, os furinhos feitos com o dedo na massinha, a impressão da mão cheia de tinta no papel, a marca da ponta do dedo no vidro embaçado. É brincando e fantasiando que ela vai deixando o seu rastro, o seu registro, a sua expressão, e gradativamente vai contando do seu jeito a sua história. Aos poucos, nasce o desenho da criança e com ele aparecem os ricos detalhes, pequenas características, como também ele é o alvo de representações. Bichos, plantas, carros, prédios, árvores, gentes. A criança vai formando um repertório gráfico como num grande quebra-cabeça. A cada desenho novo, um encontro com as diversas possibilidades de idealizar e criar um mundo flutuante de sensações. É nesta aventura idealizada entre os seus desenhos e

representações, que a criança descobre-se, reconhece as cores diferentes, experimenta as inusitadas formas, os traços sinuosos, manipula as mais variadas texturas, explora os espaços do papel, encontra as diferentes maneiras para interpretar os seus desenhos como também apropriar-se da realidade no qual está inserida. Compreendendo o grafismo como meio de expressão, é viável que este se torne um mediador na investigação das vozes infantis. Não significa dizer que o mesmo deva ser desenvolvido através deste intuito e muito menos banalizar o grafismo com meras suposições, mas identificá-lo como um meio de diálogo entre a criança consigo mesma, com seus pares e com a sociedade. O desenho é a manifestação de uma necessidade da criança: agir sobre o mundo que a cerca; intercambiar, comunicar. Neste universo gráfico infantil é gostoso observar a criança em ação, a maneira com que ela se relaciona e se posiciona com o papel, o lápis na mão, coreografando gestos mais íntimos e secretos, gestos mais comunicativos e sociais. Gradativamente, ela vai elaborando o seu desenho, construindo uma figura que lembra uma música, que ela associa a um ritmo; nascem pontos que lembram o céu e as estrelas, mas que estão embaixo e se transformam em florezinhas que configuram construções quase abstratas. E vai o azul, e vai o amarelo. Desta contínua e eterna transformação brota o desenho da criança. Dessa forma, o desenho como sendo também uma produção da criança, ganha espaço como interlocutor da voz infantil. Expressa através das ações e reflexões a ele destinadas, um emaranhado de detalhes, os quais revelam significados e intencionalidades. Ao desenhar, a criança utiliza seu corpo, conhecimentos, sentimentos, vivências, reflexões, comparações e outros elementos que a constituem e que se sobressaem no ato de desenhar. A mesma interage com o material de forma subjetiva e momentânea, revela o que pretende para aquele momento e mesmo quando não há pretensões, realiza ações que naquele instante foram possíveis. Apesar de significativos e constituidores do desenho, os elementos que o compõem não são os únicos merecedores de atenção. As formas como eles são desenvolvidos e toda a ação que a criança envolve neste processo também são consideráveis. A relevância do que a criança expressa é constituída através da valorização, atenção que a mesma recebe. O que representa uma necessidade de observação diante daquilo que é por ela pensado e constituído. Desenhando, cria em torno de si um espaço de jogo, silencioso e concentrado ou ruidoso e seguido de comentários e canções, mas sempre um espaço de criação. Lúdico. A criança desenha para brincar. Assim como no brincar, ao desenhar o sujeito também utiliza artefatos que fazem parte do seu cotidiano. Ou seja, ele recria situações, expõe o que vivencia e o que considera atraente ou repulsivo. Além disso, o grafismo é realizado também apenas pelo prazer motor, ou até mesmo pela apreciação da interação com o material, ou ainda, pode ser definido por semelhanças involuntárias entre o traçado e a realidade. Daí, quando observamos este momento mágico vivido pela criança, nos fascinamos com o seu encanto, com o brilho dos seus olhos, com a sua felicidade e com a beleza singular contemplada na sublime vontade de desenhar. Para nós adultos, o desenho infantil "é como uma janela aberta para uma "terra incógnita", um continente perdido, onde moramos há muito tempo, e que é o domínio de seres muito enigmáticos: as crianças. De nosso lugar de adulto, o que vemos por essa janela pode nos parecer um tanto desajeitado. Não é absolutamente o mundo tal como imaginamos, tal como pensamos que ele é realmente. Mas, é um mundo que verdadeiramente, é imaginado pela criança, o qual ela busca traduzir e representar em suas atividades gráficas. Entretanto, para adentrarmos neste mundo imaginário do desenho da criança, que nos parece estranho, às vezes incompreensível, e ao mesmo tempo desconhecido, precisamos primeiramente arranjar um passaporte. Este passaporte seria a nossa própria vivência da linguagem: o ato de desenhar. Não dá para nos tornarmos íntimos e conhecedores de uma criança, se não compreendermos a essência da sua linguagem gráfica, o desenho. Experiências com modalidades artísticas nos primeiros anos de vida, normalmente representam grande significância no modo como o sujeito vai acolher as artes em seu cotidiano. E considerando que o desenho é um meio de comuni-

cação, expressão e ludicidade é preciso ter certos cuidados com o incentivo de padronizações também conhecidas como estereótipos que tolhem não só a criatividade e imaginação da criança, mas também seu potencial comunicativo disposto no desenho. Tratam de modelos, cópias realizadas desprovidamente da imaginação e produções próprias, extinguem a criatividade e são facilmente encontrados nos meios de comunicação, instituições, livros infantis e em outros elementos, localidades que utilizam a imagem. Diante da defesa da ideia de conhecer as crianças e reconhecer seu potencial, fica evidenciada a reprovação ao incentivo de estereótipos, pois os mesmos como explicitado são empecilho que barram a intervenção da criança no meio social, ou seja, inibem a marca própria da criança a qual tem muito a dizer. O desenho quando criado pelo próprio sujeito divulga revelações, as quais nem sempre são percebidas no cotidiano. Isso ocorre principalmente quando seu processo é acompanhado de diálogo, o qual incita reflexões reveladas ao sujeito que observa a criança desenhando, sendo que, estas observações podem gerar resultados significativos para o processo de inclusão da criança na sociedade. De um modo geral, associamos a palavra desenho à representação de objetos, ideias, à reprodução de alguma imagem ou figura, e até mesmo, a uma atividade gráfica reduzida ao lápis e papel. No entanto, o desenho constitui o modo de expressão particular da criança, o qual revela os seus sentimentos, seus desejos, as suas ideias, suas vontades e as suas experiências, como também exprime a sua concepção de mundo através das diferentes maneiras de representar o ambiente a sua volta. Assim, podemos perceber que nas mais diversas atividades humanas, o desenho encontra-se presente no cotidiano de uma criança. Seja ao abrir um livro e deparar-se com uma figura, na ilustração de uma revista ou jornal, nas obras de artes, no caderno utilizado na escola, nas revistas em quadrinhos, no esboço de um mapa, dentre outras representações. Desse modo, o desenho apresenta uma natureza transitória e tão versátil, utilizado em vários momentos de nossas vidas. Ao passar pelos estágios de evolução do desenho, a criança desenvolve a escrita, já que vai percebendo que pode desenhar a fala, o desenho aparece espontaneamente; seu desenvolvimento baseia-se na interpretação que a criança dá as próprias garatujas. Observamos que no decorrer de cada estágio do desenho infantil, a criança evolui graficamente, adquirindo maior capacidade de representar seres humanos, figuras geométricas, entre outros. Chega um momento que as letras misturam-se aos desenhos da criança que elabora diferentes representações gráficas até chegar à escrita alfabética. Através do desenho a criança terá acesso a outras formas de linguagens expressivas presentes no seu cotidiano, assim como a escrita. Além do exposto acima, o desenho antecede, organiza e estrutura o pensamento narrativo. Serve como ponte (zona proximal) entre o desenvolvimento real e o potencial, ou seja, serve como auxiliar de significação do texto verbal e escrito num primeiro momento de aprendizagem da língua escrita. (FASSINA 2007 p.3)

Se o desenho é uma construção de um sistema de representação, a escrita também é e assim fica evidente a estreita relação de evolução dos dois. Cada pessoa, no processo de construção da escrita, parece refazer o caminho feito pela humanidade, seja ele qual for. A escrita pictográfica: antiga, permitia representar apenas objetos que podiam ser desenhados; a ideográfica: usava um sinal ou marca para representar uma palavra (símbolos diferentes para palavras diferentes); a escrita era constituída por desenhos referentes ao nome e não ao objeto em si. O desenho é a primeira escrita da criança, a primeira representação gráfica, o desenho é essencial na vida de qualquer criança, pois é a ponte para instigar a sua imaginação e permite que ela conheça as regras e práticas adotadas na sociedade em que vive. Através do desenho a criança consegue revelar sua intimidade que muitas vezes não consegue traduzir na linguagem falada. Assim, a experiência gráfica é uma manifestação da totalidade cognitiva e afetiva, quanto mais a criança confia em si, mais ela se arrisca a criar e a se envolver no que faz. Com o desenho não é diferente se o psicopedagogo conseguir demonstrar para a criança que desenhar é algo bom, importante e que este proporciona liberdade de expressão e

de experimentação, existirá grandes chances desta criança desenhar com prazer. É imprescindível que o professor esteja consciente de seu papel de mediador de aprendizagens, permitindo/desafiando a criança a viver experiências com todas as linguagens para não prejudicá-la em seu processo de desenvolvimento e gostos em função de suas próprias experiências e preferências. É preciso ainda, buscar sua sensibilidade em relação ao desenho, colocando-se como sujeito capaz de desenhar, retomando conceitos antigos, na tentativa de descobrir o porquê de seu distanciamento em relação a esta forma de expressão humana. Quem sabe, a partir do reconhecimento da própria capacidade de desenhar, possa surgir um novo significado no encontro entre a criança e o adulto. Ao compreender o desenho como importante para si, ou ao refletir sobre o porquê não gostar de desenhar, a professora estará propicia a desenvolver uma nova postura, passando a acreditar no desenho como importante também para a criança. Os psicopedagogos não conseguem perceber o real sentido dos desenhos infantis e sua importante característica de representar mais o que a criança sabe ou o vê do mundo, interrompendo assim uma conversa com o exterior de forma abrupta, desvalorizando o conhecimento que a mesma já tem ou adquiriu ao longo do processo de construção de aprendizagem. Presenciamos na prática o desconhecimento dessa fase importante para a criança que é o desenho infantil, ela apropria-se desse tipo de linguagem para se comunicar com o mundo, revelando assim as suas expectativas e curiosidades, pois é fato que o desenho é uma das linguagens mais utilizadas pelas crianças ao longo de trajetória escolar e não escolar também. A criança antes de aprender a ler e escrever, desenhar para comunicar suas sensações, sentimentos, pensamentos, ou seja, é uma manifestação semiótica. Torna-se indiscutível então, a importância que o desenho infantil tem no desenvolvimento da criança, pois é através dele que temos manifestações semióticas, das quais as funções de atribuição da significação se expressa e se constrói. O que a criança expressa enquanto desenha é importante, por que ela registra, imagina, relacionando sua experiência vivida, pois os desenhos materializam as imagens mentais do que a criança conhece e tem registrado na memória com a contribuição da imaginação. A evolução do desenho compartilha o processo de desenvolvimento passando por etapas que caracterizam a maneira da criança se situar no mundo. Acredita-se que a forma dela conhecer o objeto, passa por expressivas transformações em sua evolução e por esta razão existe várias etapas, que analisa o desenho e suas implicações relativas à escolarização, salientam a necessidade do respeito ao desenho infantil, não apenas pelo espaço de liberdade e de expressão contribuindo também pela sua significação e condição de linguagem. À interpretação do desenho da criança depende do olhar do interprete, pois, o desenho infantil é o lugar do improvável e indeterminado das significações, daí a importância da atuação do educador no apoio ao processo, zelando pela condição de liberdade de expressão e sustentação do direito de manifestar.

CONCLUSÃO

Como é carregado de significados, o desenho registra as alegrias, medos, sonhos e nos leva a conhecer um pouquinho da criança, de como pensa e de como age no meio que a rodeia. Ao desenhar, a criança desenvolve seus processos criativos, ampliando suas potencialidades de expressão. Ao mesmo tempo em que o desenvolvimento gráfico infantil é inato da inteligência humana, também corresponde às condições sócio culturais da criança e aos estímulos recebidos ao longo de sua vida. Para tanto é preciso dar oportunidades para que a criança crie e desenvolva seu estilo de representação. Além de ser uma forma de expressão, o desenho é também uma atividade altamente criativa. Quanto mais estimulado a prática, maior é a capacidade de criação, pois só se aprende a desenhar, desenhando. O desenho está estreitamente relacionado com o desenvolvimento global da criança, conforme ela vai evoluindo, vai modificando também a sua maneira de se expressar graficamente. Desenhando ela estabelece relações do seu mundo interior com o exterior, adquire e reformula seus conceitos e aprimora suas capacidades, envolvendo-se afetivamente, convivendo socialmente e operando mental-

mente, rumo a um desenvolvimento sadio do intelecto e das emoções. A criança da Educação Infantil está no auge do seu desenvolvimento pelo desenho, pois se encontra na idade em que experimenta pela primeira vez essa atividade mágica que vai evoluindo com o passar do tempo concomitante ao seu desenvolvimento. A prática do desenhar é parte da vida. É uma ação indispensável ao bem-estar da criança. Lembramos que a infância é a época das descobertas e das aventuras. Portanto cabe a nós psicopedagogos oferecer condições que estimulem o gosto pela arte de registrar o mundo num pedacinho de papel, permitindo às crianças inventar, criar e sonhar.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

BRASIL. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 15 jun.2024

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental – Brasilia: MEC/SEF, 1998.

DERDIK, Edith. Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil. 2 edição. São Paulo: Sapione, 1994.

EISNER, E. Estrutura e mágica no ensino da arte. Arte educação : leitura no subsolo. São Paulo: Cortez, 1997.

GOBBI, Marcia & LEITE, Maria Isabel. O desenho da criança pequena: distintas abordagens na produção acadêmicaem diálogo com a educação.
Disponível em: http://biblioteca.esec.pt/cdi/ebooks/docs/Gobbi_desenho.pdf. Acesso em: 25 jun 2024

PALMEIRA, Tatiana Silva. A arte na educação infantil: olhares que se entrecruzam. Associação de Cultura de Goiás – Faculdade Padrão III. 2014.
Disponível em: http://faculdadepadrao.com.br/portal/. Acesso em: 22 de jun 2024

POSSA, Karine. VARGAS, Alessandra Cardoso. O desenho na Educação Infantil. Linguagem e expressão da subjetividade. EFDeportes.com, Revista
Digital. Buenos Aires - Año 19 - Nº 193 - Jun de 2014. Disponível em: http://www.efdeportes.com/efd193/desenho-na-educacao-infantil.htm. Acesso em: 20 jun 2024

PROFALA. Descoberta de um universo : A evolução do desenho infantil. Disponivel em: http://www.profala.com/arteducesp62.htm. Acesso em: 23 Maio 2024.

A ARTE COMO FERRAMENTA DE APRENDIZADO

GEANE PEREIRA DOS SANTOS

RESUMO
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.
Palavras-chave: Jogos; Brincadeiras; Práticas educativas.

INTRODUÇÃO

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.

O LÚDICO E A EDUCAÇÃO INFANTIL

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. Aprendemse quando tem um projeto de vida, aprendemos em toda nossa existência, não existe um tempo próprio para aprender. É necessário que haja consciência de que precisamos de um tempo para aprender e para que nossas informações sejam sedimentadas. Não é possível injetar dados e informações no cérebro de ninguém, é preciso que se tenha vontade própria, exige-se também disciplina e dedicação.

Desconsideram-se o lúdico infantil como coisa frívola e sem interesse. Os educadores precisam intervir nos passatempos assim como os pais também devem observa-los e vigia-los. Para um observador, verdadeiro conhecedor do coração humano, toda vida interior do homem do futuro está já presente no lúdico espontâneo e livre desse momento da infância, a qual é a fase mais importante da vida de cada criança. Através do brincar, é notável que o desenvolvimento é tanto qualitativo quanto quantitativo.

A mudança no vocabulário, novas habilidades, percebe-se a evolução e seu conhecimento. Através do brincar adquire equilíbrio emocional e mental. Brincando, trabalha-se a coordenação motora Grossa, assim evolui a capacidade de conquistar com êxito a motora fina.

De acordo com Raul (2011), o lúdico e o brincar dessa idade são germes de toda a vida futura, porque ali se mostra e se desenvolve por inteiro em seus variados e delicados aspectos, em suas mais intimas qualidades. Toda a vida futura – até seus últimos passos sobre a terra – tem sua raiz nesse período, chamado de a primeira infância. Frequentemente os educadores não conseguem ver um sentido naquilo que estão ensinando e consequentemente os alunos também não veem sentido algum no que estão aprendendo. Em uma época de dúvidas, de perplexidades, de mudanças, esse profissional deve estabelecer sentido com seus alunos. O processo ensino/aprendizagem deve ter sentido para o projeto de vida de ambos para que dessa forma seja um processo verdadeiramente educativo.

A vida como algo invisível, comum ou superior a todos, desenvolve-se também, especialmente, sua vida na natureza, à qual atribui uma vida análoga a sua. E esse contato com a natureza, com o repouso e a claridade dos objetos naturais deve ser cultivado pela família, pela sociedade como um ponto importante na formação geral. Interessante atentar aos seus jogos, porque o passatempo, a princípio, não é outra coisa que vida natural, o contato com a natureza e objetos desenvolve na criança um aprendizado muito gratificante.

Para Duprat (2015), criança junta coisas semelhantes, separa as que não são não toma, nem aproveita a matéria tal como naturalmente vem; só o elaborado deve servir. Se a construção deve ser perfeita; necessário se faz que conheçamos não só o nome de cada material, mas também suas propriedades e seu uso, assim a criança vai aprendendo no dia a dia. Com certeza para o educador ter um bom êxito nessa sociedade aprendente, ele precisa ter clareza sobre o que é conhecer, como se conhece o que conhecer, porque conhecer e também a aprender para que não acumule seus conhecimentos, mas um dos segredos do chamado "bom professor" é trabalhar com prazer, gostando do que se faz. Somente é bem sucedido na vida aquele que faz o que gosta. Com um melhor desenvolvimento do professor todos têm a ganhar, mas a melhor hora é em seu preparo profissional, ou seja, na ocasião de sua graduação, observando que nesse momento ele está aberto para o aprendizado, sendo essa a hora exata de aprender a lidar com seus alunos em uma sala de aula.
O lúdico e as brincadeiras inseridas de forma planejada ou livre são de grande relevância para o desenvolvimento integral da criança e também para o processo de ensino e aprendizagem. Verificou-se que o lúdico e brincadeiras possibilitam à criança a oportunidade de realizar as mais diversas experiências e preparar-se para atingir novas em seu desenvolvimento. No entanto cabe à escola se atentar ao desenvolvimento e aprendizado dos alunos cumprindo a função integradora, oferecendo oportunidade para a criança desenvolver seu papel na sociedade, organizando e oferecendo momentos de total relevância para o crescimento social, intelectual e motor de cada criança, colaborando para uma socialização adequada, através de atividades em grupo, atividades recreativas e jogos de forma que capacite o relacionamento e a participação ativa da mesma caracterizando em cada uma o sentimento de sentir-se um ser social.
Para Duprat (2015), o objetivo era investigar qual a importância do lúdico e brincadeiras para Educação Infantil, e através desta pesquisa podemos perceber que é de extrema importância que a criança tenha a oportunidade de se desenvolver por meio do lúdico e brincadeiras, pois ambos proporcionam a ampliação das habilidades motoras, e também dos aspectos sociais e emocionais, então cabe também ao profissional da Educação Infantil a responsabilidade em proporcionar momentos bem planejados envolvendo jogos e brincadeira, atuando como organizador, participante e observador, dando a oportunidade para que a criança possa criar desenvolvendo sua autonomia, então neste sentido, a brincadeira da criança representa uma posição de privilégio para a análise do processo de construção do sujeito, pois brincando e aprendendo, quebrando as barreiras com o olhar tradicional de que está é uma atividade espontânea de satisfação de instintos infantis. O autor ainda fala da brincadeira como uma forma de expressão e adaptação do mundo das relações, das funções e das ações dos adultos.
Durante a brincadeira, a criança não se preocupa com os resultados que possa obter na brincadeira algo possível de ser observado no momento e após a brincadeira. O que a impulsiona a explorar e descobrir o mundo é o prazer e a motivação que surgem da necessidade de aprender através dos exemplos dos pais, amigos ou pessoas próximas, desde que seja está uma de seus atuais referenciais de comportamento de mundo, a descoberta pelo novo é o que impulsiona a criança a querer aprender. A escola é o lugar privilegiado para a construção e o exercício da parceria e companheirismo oportunizados pelo conhecimento, como base das relações humanas. O objetivo específico do trabalho escolar é o próprio conhecimento. Portanto, a função sócio-política da escola está diretamente vinculada ao cerne ou eixo ou base da relação no mundo novo que emerge sua função é trabalhar competentemente com seu próprio objeto de trabalho.
De acordo com Raul (2011), ao longo desta pesquisa foi possível destacar, portanto, a importância em propiciar as crianças situações de jogos e brincadeiras para que as crianças se apropriem de forma lúdica de conhecimentos diversos. Pois compreende- se que é na Educação Infantil que a criança recebe estímulos para e se desenvolverem em diferentes aspectos, como: afetivo, motor, cognitivo, entre outros. Nesta perspectiva podemos destacar a importância do ensino infantil, como umas das etapas mais importantes para

o desenvolvimento integral da criança sendo assim sabem que este aprendizado se dá na primeira infância.
Nesta pesquisa também pudemos observar a relevância que o lúdico e brincadeiras têm para que a criança construa seu conhecimento. É uma ferramenta essencial para os professores analisarem e ao mesmo tempo compreender a importância dos jogos e brincadeiras no processo de ensino e aprendizagem. Sabendo que o brincar é uma atividade prazerosa e que exerce um papel muito importante neste período de desenvolvimento e descoberta, apontando também a contribuição do brincar como processo psicológico e afetivo da criança, com o apoio pedagógico podemos verificar de que forma este trabalho pode ser desenvolvido, com qualidade para despertar na criança, interação respeito e cooperação, sendo um agente motivador em toda a fase do ensino, o educador participa com extrema importância do aprendizado de cada um de seus alunos.
Para Duprat (2015), as múltiplas possibilidades de autoconhecimento possibilitadas pelas brincadeiras contribuem para tornar a criança mais segura, autoconfiante, consciente de seu potencial e de suas limitações. Também concluímos que o lúdico e brincadeiras não são apenas um entretenimento, mas uma atividade que possibilita e facilita a aprendizagem, que muito mais que importante, brincar é essencial na vida das crianças, sendo construtivo até sua vida adulta. As contribuições de Piaget afirmam que "os programas lúdicos na escola são berço obrigatório das atividades intelectuais da criança". O lúdico, os brinquedos e as brincadeiras são sempre elementos fundamentais à infância, onde o brincar tem função primordial no processo de desenvolvimento da criança, principalmente nos primeiros anos de vida. O avanço da tecnologia, especialmente através da informática, robótica e automação, está garantindo melhor qualidade e maior quantidade na produção de bens materiais. Este avanço vem diminuindo a necessidade de que as pessoas se intoxiquem ou se bestializem nas tarefas rotineiras às quais estavam e continuam estando submetidas no cumprimento de tarefas do trabalho manual. Estes processos de substituição do trabalho humano manual por máquinas estão expulsando ou liberando as pessoas da ocupação desgastante. As pessoas estão tendo cada vez mais desemprego ou mais tempo livres.
Com relação aos benefícios do brincar, podemos dizer que estão ligados ao desenvolvimento infantil. Tanto o brincar pelo brincar, quanto o brincar dirigido, toda brincadeira só faz bem à criança, é essencial para seu desenvolvimento em todos os sentidos. Mas é necessário divulgar entre os pais, responsáveis, profissionais da educação, a importância que a brincadeira traz para o desenvolvimento das crianças, pois infelizmente alguns pais acham que o brincar não faz parte do aprendizado, até mesmo criticando o trabalho das professoras do CEI, sem conhecer verdadeiramente a importância deste trabalho em conjunto..
Quando as crianças são estimuladas, seu desenvolvimento é imenso. Os Pais devem exercer um papel de grande importância na brincadeira dos seus filhos, pois podem estimular e desafia-los para novas conquistas.
Quanto ao imaginário e a recreação, comenta-se que toda atividade recreativa, independentemente de seu formato, sempre será uma brincadeira ou um jogo. O professor que irá trabalhar com a área de recreação deve conhecer as diversas formas como toda a parte lúdica ou uma brincadeira ocorrem, e suas modalidades, para poder ajudar na elaboração de situações que atendam objetivos específicos a cada público, tipo de atividade realizada e características do local onde trabalha, sendo assim, Sabine (2009), diz que apesar de existirem diversos diferenciais, basicamente o que separa uma situação da outra é o fato de que trabalhar com a ludicidade solicita regras mais elaboradas, que o levem a um resultado de vencedor ou perdedor, enquanto a brincadeira não necessariamente possui tais fatores, o que as torna muitas vezes mais interessantes por evitar a frustração da derrota, possuindo um caráter de maior ludicidade, e permitindo exercitar a criatividade na forma de execução, o que o jogo impede pelo fato de terem de ser seguidas as suas normas preestabelecidas (regras), por isso a importância do brincar Heurístico, com brinquedos não estruturados.
A ludicidade caracteriza-se por sua organização e pela utilização de regras; a brincadeira é uma atividade que pode ser tanto coletiva

quanto individual, onde as existências das regras não limitam a ação lúdica, a criança pode modificá-la, quando desejar, incluir novos membros, retirar e modificar as próprias regras, ou seja, existe uma liberdade da criança agir sobre ela. Para a autora, a brincadeira se constitui em uma atividade em que as crianças, sozinhas ou em grupo, procuram entender o mundo e as ações humanas nas quais estão inseridas no seu dia a dia, elas até conseguem fazer comparações do mundo real ao imaginário.

Após os humanistas do renascimento, por volta do século XVII ao perceber que o lúdico e brincadeiras contribuíam para Educação, começaram a utilizá-los como maneira de conservar a moralidade das crianças, que até então eram considerados, "adulto em miniatura", a partir daí começaram a proibir aqueles jogos que considerados inapropriados para as crianças e orientar os que consideravam bons, colocando em questão e em prática tudo aquilo que os pesquisadores e historiadores conseguiram ao longo do tempo.

Para Raul (2011), a partir destas ideias é que se começou a observar a educação das crianças pequenas como portadoras de características específicas, deixando de ser considerada uma educação dos adultos em miniatura, como eram considerados até então. As diferentes abordagens pedagógicas baseadas no brincar bem como os estudos de psicologia infantil direcionados ao lúdico permitiram a constituição da criança como um ser brincante, e a brincadeira deveriam ser utilizados como uma atividade essencial e significativa para a educação infantil. Percebe-se então que o brincar para a criança não é uma questão apenas de pura diversão, mas também de educação, socialização, construção e pleno desenvolvimento de suas potencialidades, observando e valorizando tudo aquilo que cada criança trás consigo mesma como cultura. Portanto, o brincar deve ser valorizado, sendo visto como um meio na educação infantil para desenvolver a criatividade e o raciocínio critico de maneira prazerosa pelas crianças.

A ludicidade é um direito da criança, e este é reconhecido em declarações, convenções e leis, como a convenção sobre os direitos da criança de 1998, adotada pela Assembleia das Nações Unidas, a Constituição Brasileira de 1998 e o estatuto da criança e do adolescente de 1990, portanto todos estes documentos colocam o brincar como prioridade e direito da criança e do adolescente.

Para Duprat (2015), afirma que os pesquisadores Comenius, Rousseau e Pestalozzi deram início a educação sensorial, usando o lúdico e os materiais didáticos. Eles foram os primeiros pedagogos da educação pré-escolar a romper com a educação verbal e tradicionalista de sua época. Sugeriram a educação sensorial, tendo como base a utilização do lúdico e dos materiais didáticos, que teria que traduzir por si a crença em uma educação natural dos instintos infantis, respeitando e dando voz a criança, fazendo ela protagonista de sua história. Entendendo que o brincar, pelo ato de brincar estimula os fatores físicos, moral e cognitivo, dentre outros, porém ele justifica, que também, seja importante a orientação do adulto para que ocorra o desenvolvimento da criança. Neste sentido as escolas adotaram suas teorias, percebendo o brincar como atividades orientadas e também livres. Os brinquedos passaram a ser vistos como base para a atuação do brincar nas escolas, possibilitando assim a obtenção de capacidades e saberes., sendo eles brinquedos pedagógicos e os brinquedos heurísticos.

A criança deve ser compreendida como um ser em pleno desenvolvimento, é importante que as escolas e os educadores, incentivem a prática do jogo, como forma de aperfeiçoar esse desenvolvimento infantil, ela cresce brincando com o mundo a sua volta.

Para Duprat (2015), a ludicidade aproxima as crianças e é a partir dela que ambas aprendem a trabalhar em equipe, passam a entender que a competição é necessária em relação ao desafio e a superação, devem saber ainda que as regras existem para estabelecer uma ordem, e que se trabalharem em grupo, poderá obter mais sucesso. O ato de jogar nada mais é que a construção do conhecimento aliada ao prazer, e com este prazer a criança aprende brincando.

O ato de brincar não significa especialmente apenas diversão sem fundamento e razão, caracteriza-se como uma das maneiras mais complexas da criança comunicar-se consigo mesma e com o mundo, ou seja, o desenvolvimento acontece por intermédio de tro-

cas experimentais mútuas de toda sua vida. Sendo assim, através da brincadeira, e da socialização a criança consegue desenvolver conhecimentos relevantes, como, por exemplo, memória, imitação, atenção, imaginação, entre outros, que proporcionem à criança o desenvolvimento de determinadas áreas da personalidade, a saber: afetividade, motricidade, inteligência, sociabilidade e criatividade.
Para Duprat (2015), a aprendizagem é tão importante quanto o desenvolvimento social e o jogo constituem uma ferramenta pedagógica ao mesmo tempo promotora do desenvolvimento cognitivo e o do social. O jogo pedagógico pode ser um instrumento da alegria, quando utilizado de maneira correta e absorvido com sabedoria. Uma criança que joga, antes de tudo o faz porque se diverte, mas dessa diversão emerge a aprendizagem e a maneira como o professor após o jogo, trabalhar suas regras pode ensinar-lhes esquemas de relações interpessoais e de convívio ético.
Trabalhar com o lúdico é fazer com que a criança aprenda de forma prática, interativa e alegre, ou seja, participando de atividades mais descontraídas o aluno se sente feliz e motivado e ao mesmo tempo adquire o seu conhecimento de forma prazerosa, com ele mesmo e o mundo a sua volta. Dessa mesma maneira ocorre a brincadeira, pois para o autor a experiência criativa começa a partir do momento em que se pratica essa criatividade e isso aparece em primeira instância através da brincadeira. Contudo, para a autor é essencial que o adulto não interfira durante estes momentos, pois as descobertas que ocorrem levam ao amadurecimento, que será importantíssimo para o início de suas atividades cultural e social.
Para Raul (2011), A escola e reconhecida como uma fase de transformação na vida dos quais a frequentam, portanto se o ambiente onde este individuo frequenta é convidativo, esta transformação ocorre de forma mais agradável. Muitas vezes visualizamos escolas mecânicas com atividades repetitivas que desfocam o educando e tirem seu interesse de frequentar a escola.
Mas como não perder o foco de escola transformadora e trazer o aluno para dentro dela? Para Duprat (2015), a brincadeira pode ser um espaço privilegiado de interação e confronto de diferentes crianças com pontos de vistas diferentes. Nesta vivência criam autonomia e cooperação compreendendo e agindo na realidade de forma ativa e construtiva. Ao definirem papéis a serem representadas nas brincadeiras e no processo de duração e do espaço nos diferentes temas de jogos, as crianças têm possibilidades de levantar hipóteses, resolver problemas e a partir daí construir sistemas de representação, de modo mais amplo, no qual não teriam acesso no seu cotidiano.
Tiram- se as atividades impressas que abarrotam as salas de educação infantil e insere-se o lúdico com brincadeiras e jogos que estimulem a criança a pensar e a criar. Esquecem-se os papéis por um tempo, não que sejam menos importantes, mas são desnecessários quando são utilizados em peso.
Como na escola pesquisada CEMEI Palmares, as crianças foram estimuladas a criar e a brincar sozinhas ou acompanhadas de seus professores, pai e colegas. Como foi visto na estatística anterior 82% das crianças melhoraram suas dificuldades na linguagem oral, devido não só ao uso das atividades diárias da sala que já foi citada muitas vezes mecânica, mas também o uso das cantigas com instrumentos musicais construídos por eles mesmos.
Diante de tantas conquistas é notório dizer que houve um aumento de 76% da participação da família na escola devido ao projeto realizado.

Observa-se que quando chegamos no quarto trimestre, em meados de outubro a participação da família na escola aumentou de forma significativa pois tomaram a frente do projeto como algo primordial ao aprendizado das crianças. Professores e gestores relataram que a participação da família na escola melhorou bem mais com o projeto, pois os pais perceberam que o lúdico é importante tanto na escola como em casa. Pais relataram também que as crianças que brincam ao invés de ficar no celular ou assistindo televisão ficam mais calmas e desenvolvem -se melhor. Alguns pais e pessoas da comunidade em si utilizaram os conhecimentos adquiridos na construção de brinquedos e jogos desenvolvidos na escola para passar para seus conhecidos do bairro e de outras comunidades.

Fotos das atividades realizadas são

expostas sempre, e os pais estão com ideia de uma feira cultural que demonstre todo trabalho realizado na escola e arrecade fundos para a mesma. A partir desses relatos a escola pesquisada passou a utilizar e a fazer diversas oficinas de brinquedos, brincadeiras e jogos na escola envolvendo a família e a comunidade em si.

As escolas em âmbito geral devem reorganizar-se e esquecer o mecanismo de atividades impressas e inserir o lúdico em seu espaço de forma a bem acolher essas crianças, não provocando rupturas e impactos negativos no processo de escolarização, mas sim trazer relevância ao desenvolvimento do educando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho pode-se compreender que o lúdico na educação infantil ou na educação como um todo é necessário para nortear as ações pedagógicas, sendo que contemplar o brincar é um fazer educativo cheio de significados.

Com o lúdico o educando cria e recria métodos de aprendizagem que estimulam a integração dos conhecimentos sociais e culturais. Diante do que foi apresentado, é possível perceber que o aprendizado ocorre de forma progressiva e continuada respeitando as necessidades da criança em seu desenvolvimento inicial. Falar em Educação significa falar em ser humano. Todo e qualquer processo educativo precisa ter, considerar o sujeito, a pessoa, como um ser histórico-cultural, como ponto de partida. As interferências da tecnologia, que possibilitaram o mundo globalizado, estão provocando mudanças no comportamento das pessoas. Por isso, a necessidade de rediscutir a formação dos profissionais da Educação, considerando a velocidade da informação e os novos conhecimentos que exigem das pessoas maior atenção no que se refere às questões de sua competência técnica e seu compromisso político, para que as relações sociais possibilitem uma melhor qualidade de vida.

Observa-se que os dois mesmo com concepções diferentes de desenvolvimento chegam a um bem só, que é o bem-estar da criança; A partir dos resultados demonstrados na pesquisa é possível ressaltar que as ações pedagógicas, rotinas e situações de aprendizagem que envolveram o lúdico tiveram grande êxito nesta escola pois fizeram com que as crianças aprendessem de forma agradável.

Cabem às escolas promoverem ações como a escola CEMEI Palmares, que envolvam o lúdico como forma de aprendizado e conscientização do brincar na educação infantil. Não necessita ser especificamente o trabalho com construção de brinquedos com recicláveis, basta inserir o brincar no currículo escolar. A pesquisa se reportou em observações do desenvolvimento do projeto na presente escola, e foi observado que ao propor esta situação de aprendizagem os professores e grupo gestor se preocuparam em contextualizar, apreciar e o fazer deste projeto com total benefício da criança, escola e família.

Os objetivos desta pesquisa foram alcançados com sucesso, visto que possibilitará aos leitores conhecerem habilidades para serem desenvolvidas onde garantirão aos educandos um aprendizado significativo.

REFERÊNCIAS

CORIA-SABINE, Maria Ap.; LUCENA, Regina F. de. Jogos e brincadeiras na Educação Infantil. Campinas: Papirus, 2009.

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

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

A INFÂNCIA E A LUDOPEDAGOGIA NO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS

GERLANDI ALVES GOMES

RESUMO
A infância é uma das fases mais prazerosas, pois brincar combina imaginação e realidade simultaneamente. As crianças inicialmente exploram o mundo ao seu redor através dos brinquedos: primeiramente no ambiente familiar, depois na escola ou em outros ambientes sociais. Por meio dessa vivência lúdica, as crianças começam a interagir com os brinquedos, objetos em geral e com as pessoas com quem convivem. A partir disso, a criança começa a adquirir conhecimento sobre o mundo, socializando-se. Por essa razão, a ludicidade está presente na Educação Infantil e é considerada uma metodologia que facilita o desenvolvimento das crianças, pois desenvolve aspectos cognitivos, emocionais e motores enquanto a criança aprende brincando com as outras. Jogos e brincadeiras promovem o desenvolvimento pleno das crianças, abrangendo aspectos como socialização, carinho, cuidado, entre outros. É importante lembrar que a Educação Infantil é a etapa de ensino que mais facilita a utilização dessa metodologia. O objetivo geral deste artigo é discutir sobre a ludopedagogia e, como objetivos específicos, suas contribuições para o desenvolvimento das crianças durante esta etapa escolar. A metodologia utilizada foi qualitativa, com o propósito de discutir a concepção de diferentes autores sobre o tema. Os resultados indicaram que o uso da ludicidade facilita a aprendizagem e desenvolve diversas habilidades nas crianças.

Palavras-chave: Ludopedagogia; Educação Infantil; Desenvolvimento Infantil.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil tem sido objeto de intensos debates ao longo do tempo. Políticas públicas foram desenvolvidas para reestruturar esse ensino, valorizando a criança, as competências e habilidades necessárias para cada faixa etária, a formação continuada dos professores, e a inclusão e valorização do brincar na vida das crianças.

O desenvolvimento infantil ocorre principalmente entre 0 e 5 anos de idade. Inicialmente, a criança começa a socializar com o mundo ao seu redor através da família, e, por meio da escola, essas relações sociais são ampliadas, permitindo que as crianças descubram novas realidades e experiências diferentes das suas.

A legislação passou por mudanças que transformaram a concepção de ensino na Educação Infantil. Agora, reconhece-se que a criança pode aprender brincando enquanto compartilha experiências com os colegas, aprendendo a dividir espaços e a se sentir pertencente a eles, ouvindo e respeitando diferentes opiniões. Esse é um dos propósitos implícitos na ludicidade, através do uso de jogos e brincadeiras.

A problemática reside no fato de que brincar sozinho, embora desenvolva a criança, difere dos resultados obtidos quando a criança interage com outras de sua faixa etária. Ao conviver e experienciar a vida em sociedade, muitas crianças desenvolvem criticidade e empatia pelos colegas.

Assim, uma criança que brinca sozinha pode desenvolver a imaginação, mas, ao interagir e brincar na escola, ela passa a desenvolver outros aspectos, como as relações cognitivas, conforme as experiências vivenciadas com os demais.

A ludicidade abrange atividades livres que podem ser realizadas individualmente ou em grupos, mas só são consideradas lúdicas quando a criança opta por participar.

Ações pedagógicas reflexivas constroem um conjunto de experiências que capacitam os professores a desenvolverem um trabalho que valoriza a criança em suas múltiplas especificidades. Portanto, a ludopedagogia é crucial para desenvolver diversos aspectos cognitivos, psicossomáticos, psicológicos, psiconeurológicos e psicoterapêuticos.

O objetivo geral deste estudo é discutir a ludopedagogia e, como objetivos específicos, suas contribuições para o desenvolvimento das crianças durante esta etapa escolar.

SOBRE A INFÂNCIA

Brincar é uma necessidade básica da criança,

assim como a nutrição, a saúde, a moradia e a educação, essenciais para o dsenvolvimento infantil. Para manter o equilíbrio mental e corporal, as crianças precisam brincar, jogar, criar e inventar. Essas atividades têm se tornado cada vez mais importantes à medida que são desenvolvidas, reinventadas e construídas.

A criança é, antes de tudo, um ser feito para brincar. O jogo, eis aí um artifício que a natureza encontrou para levar a criança a empregar uma atividade útil ao seu desenvolvimento físico e mental. Usemos um pouco mais esse artifício, coloquemos o ensino mais ao nível da criança, fazendo de seus instintos naturais, aliados e não inimigos (ROSAMILHA, 1979, p. 77).

Ao longo dos séculos, a criança era vista como um ser insignificante. Ariès (1981) destaca isso em sua obra, observando que a infância era desvalorizada, pois, para a sociedade, as crianças simplesmente não existiam. Diferentemente dos dias atuais, a criança agora é vista como um ser múltiplo que necessita de cuidados para desenvolver os aspectos cognitivos, emocionais e psicológicos.

Naquela época, a criança era considerada um adulto em miniatura, sem a necessidade de cuidados especiais. Para a sociedade, o mais importante era que ela se tornasse adulta para ser incorporada ao mercado de trabalho. No século XVII, houve uma mudança significativa na sociedade.

As relações se tornaram mais concretas e a família começou a observar as crianças sob um novo olhar. Os cuidados passaram a ser diferentes e a responsabilidade de educar a criança foi transferida das famílias para tutores. A educação fornecida pelas famílias foi substituída pela educação nas escolas (Ariès, 1981).

Além disso, segundo o autor, a educação era oferecida apenas para crianças do sexo masculino. Foi somente a partir do século XVIII que as meninas começaram a frequentar os sistemas de ensino. Iniciou-se também uma distinção entre as classes, com a burguesia e a aristocracia recebendo privilégios educacionais em detrimento das demais classes da sociedade.

Dois séculos depois, surgiu um movimento internacional em favor das crianças. Mais especificamente, em 10 de dezembro de 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos foi aprovada em uma Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas. Seu contexto inclui as seguintes ideias;

No campo da Psicologia, percebe-se que, além da genética, o ato de brincar é essencial para o desenvolvimento psicossocial do ser humano. Através dos brinquedos, a criança desenvolve emoções, criatividade, raciocínio e compreende o mundo: “Brincar é a fase mais importante da infância - do desenvolvimento humano neste período - por ser a autoativa representação do interno - a representação de necessidades e impulsos internos” (WAJSKOP, 1995, p. 68).

Ao brincar, a criança se torna mais independente, valoriza sua cultura popular, desenvolve habilidades motoras, exercita sua imaginação e criatividade, socializa-se e interage com o mundo ao seu redor. São essas emoções que ela precisa desenvolver para construir seu conhecimento (MOSÉ, 2013).

Compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e viverem no mundo é um dos grandes desafios da Educação Infantil. Embora o conhecimento adquirido com a Psicologia, a Sociologia e a Antropologia sejam de grande valor para revelar o universo das crianças, suas características permanecem únicas.

A literatura especializada no crescimento e desenvolvimento infantil acredita que o ato de brincar em si é uma atividade que requer tempo e espaço, uma prática saudável composta por vivências culturais, pois promove o crescimento, constrói relações e pode ser uma forma de comunicação consigo mesmo e com os outros através do convívio saudável (MOSÉ, 2013).

A Educação apresenta muitos desafios. Muito já se pesquisou, escreveu e discutiu, mas esse tema é sempre atual e essencial porque seu foco principal está nas pessoas. Portanto, pensar em Educação é pensar no ser humano como um todo.

Não queremos uma escola cuja aprendizagem esteja centrada nos homens de “talentos”, nem nos gênios, já rotulados.

O mundo está cheio de talentos fracassados e de gênios incompreendidos, abandonados à própria sorte. Precisamos de uma escola que forme homens, que possam usar seu

conhecimento para o enriquecimento pessoal, atendendo os anseios de uma sociedade em busca de igualdade de oportunidade para todos (RESENDE, 1999, p. 42-43).
Os professores devem orientar os alunos a construírem seu próprio conhecimento, pois, tanto educandos quanto educadores, precisam estar mobilizados e engajados no processo. Sem esse engajamento mútuo, não há possibilidade de ensino (BARRETO, 1998).
Se considerarmos o conhecimento como uma representação psicológica, é essencial compreender que ensinar é um convite à exploração e descoberta. Aprender a pensar sobre diferentes tópicos é muito mais importante do que memorizar fatos e números.
Sneyders (1996) sugere que a pedagogia, em vez de se manter como sinônimo de teoria de como ensinar e aprender, deve transformar a educação em um desafio, propondo situações que estimulem a atividade reequilibradora da criança e a tornem construtora de seu próprio conhecimento.
As escolas, como um todo, precisam repensar suas práticas para garantir que todas as crianças tenham acesso às mesmas oportunidades, evitando a segregação. A educação está passando por momentos de transformação em que todos devem ser atendidos sem distinção, desenvolvendo diferentes competências e habilidades e respeitando as especificidades de cada indivíduo.
Outra questão importante é evitar discriminação ou desigualdade nas brincadeiras, pois, nas escolas, existem relações tradicionais de gênero que podem interferir negativamente na formação da identidade da criança. Por isso, é necessário desconstruir certos preconceitos.
A experiência de meninas e meninos na educação infantil pode ser considerada como um rito de passagem contemporâneo que antecipa a escolarização, por meio da qual se produzem habilidades. O minucioso processo de feminilização e masculinização dos corpos, presente no controle dos sentimentos, no movimento corporal, no desenvolvimento das habilidades e dos modelos cognitivos de meninos e meninas está relacionado à força das expectativas que nossa sociedade e nossa cultura carregam.
Esse processo reflete-se nos tipos de brinquedos que lhes são permitidos e disponibilizados: para que as crianças "aprendam", de maneira muito prazerosa e mascarada, a comportasse como "verdadeiros" meninos e meninas (FINCO, 2007, s/p).
No universo infantil, as relações de significado também são aprendidas através das práticas educativas de gênero, mostrando muitas maneiras de ser menina ou menino sem a necessidade de categorizá-los.
A escola desempenha um papel importante nesse processo, pois é possível iniciar mudanças de atitudes em relação aos brinquedos e brincadeiras a partir dela. Esses modos e costumes vêm sendo transmitidos há séculos e não mudam de um dia para o outro.
Por isso, o ponto de partida para essas mudanças deve ser a escola, utilizando, por exemplo, a ludicidade. Os jogos e as brincadeiras não são inatos ao ser humano e sim desenvolvido entre eles. A criança está inserida, desde o seu nascimento, num contexto social e seus comportamentos estão impregnados por essa imersão inevitável:

A brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto de cultura. É preciso partir dos elementos que ela vai encontrar em seu ambiente imediato, em parte estruturado por seu meio, para se adaptar às suas capacidades. A brincadeira pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a brincar. A brincadeira não é inata, pelo menos nas formas que ela adquire junto ao homem. A criança pequena é iniciada na brincadeira por pessoas que cuidem dela, particularmente sua mãe (BROUGÈRE, 2010, p. 104).

BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
A ludopedagogia é uma importante ferramenta na Educação Infantil. No Brasil, ela começou a ser incorporada nessa etapa com a implementação da Escola Nova, em uma tentativa de substituir o ensino tradicional aplicado até então. No ensino tradicional, a ludicidade era vista como um conjunto de atividades que não contribuíam para o desenvolvimento das crianças, servindo apenas para passar o tempo.
Como estratégia pedagógica, a ludicidade passou a ganhar importância a partir das diversas discussões sobre a Educação. Nessa fase, as

crianças estão se descobrindo e explorando o mundo ao seu redor e, ao frequentar a escola, começam a se socializar não só através da família, mas também através das relações no convívio escolar e nas novas descobertas e experiências vivenciadas.

Nesse contexto, as escolas precisam garantir uma rotina diversificada de experiências, possibilitando a exploração de materiais diversos e considerando as necessidades coletivas e individuais das crianças. Outro fator importante é a escuta. A escola precisa desenvolver práticas e habilidades de escuta em relação aos pais, responsáveis e às próprias crianças, para que o professor seja visto como alguém em quem eles podem confiar e com quem podem conversar.

Criar laços significativos melhora o desenvolvimento da criança e a qualidade do ensino: "As expectativas dos pais tendem a aumentar a importância que os filhos dão à escola. Isso pode fazer muita diferença" (OLIVEIRA, 2013, s/p.).

Documentos mais antigos, como o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), já traziam orientações sobre as competências e habilidades que deveriam ser trabalhadas: "Nesta modalidade de educação, as crianças devem ser estimuladas através de atividades lúdicas e jogos, a exercitar as capacidades motoras, a fazer descobertas e a iniciar o processo de alfabetização" (BRASIL, 1998, p.32).

O documento também discute a atuação docente, ressaltando a importância da pesquisa, seleção e desenvolvimento de atividades corporais, compreendendo seu caráter lúdico e expressivo. Situações que contemplem o desenvolvimento de aspectos específicos do ponto de vista corporal e motor são fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças (BRASIL, 1998).

Até então, existiam poucos documentos norteadores para a Educação Infantil, entre eles o RCNEI e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI). Com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), criada para unificar o ensino em todas as regiões do país, surgiram os direitos de aprendizagem voltados para essa etapa do ensino: conhecer, conviver, participar, brincar, explorar e expressar. Para que esses direitos se concretizem efetivamente, é necessário que o professor desenvolva experiências a partir dos aspectos fundamentais ao longo do processo.

A criança no contexto escolar envolve tanto singularidades quanto pluralidades, e o protagonismo infantil contribui para que as crianças possam se libertar das amarras estabelecidas, sem necessidade de desobedecer para garantir seu protagonismo:

> [...] compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes (BRASIL, 2018, p. 42).

Silva e Urt (2014) discutem que, na Educação Infantil, o brincar pode se tornar uma das principais ferramentas de ensino, pois, nessa fase, as crianças costumam demonstrar maior curiosidade, desenvolvendo a criatividade e outras habilidades cognitivas.

A unidade temática Brincadeiras e jogos explora aquelas atividades voluntárias exercidas dentro de determinados limites de tempo e espaço, caracterizadas pela criação e alteração de regras, pela obediência de cada participante ao que foi combinado coletivamente, bem como pela apreciação do ato de brincar em si (BRASIL, 2018).

As brincadeiras e jogos facilitam o processo de ensino e aprendizagem, possibilitando que a criança encontre seu verdadeiro eu e reconheça a existência do outro. É fundamental que as brincadeiras estejam presentes, mas o que realmente importa é que a criança queira participar dessas atividades, aprendendo a conviver, a enfrentar situações difíceis, a desenvolver autonomia e empatia, além de aprender a dividir e respeitar as diferenças. Elas devem ser agradáveis e contribuir para o desenvolvimento de diversos aspectos cognitivos. Os professores devem proporcionar momentos de brincadeira em todas as fases do desenvolvimento infantil, possibilitando perspectivas construtivas, criativas, imaginárias e ao mesmo tempo reais. No lúdico, a criança constrói novos conceitos e supera dificuldades, desenvolvendo principalmente o prazer em aprender (Assis, 2018).

O professor deve também utilizar atividades corporais para observar as expressões da motricidade infantil, compreendendo seu

caráter lúdico e expressivo. Aprofundar atividades que contemplem aspectos específicos do desenvolvimento corporal e motor é fundamental para o desenvolvimento da criança (Brasil, 1998).
A escola deve resgatar a cultura popular para preservar o valor cultural de toda a sociedade. Reconhecer os jogos populares como uma série de convenções é a base do conhecimento e da diversão. Criar espaços de participação nas relações sociais é crucial para a compreensão da cultura popular como um todo (Aberastury, 1982).
Vygotsky (2011) compreende que a ludicidade influencia significativamente o desenvolvimento da criança, sendo necessária a intervenção do docente para mediar as regras e limites de cada um. O uso de brincadeiras na Educação Infantil estimula avanços no desenvolvimento integral da criança, o que ele denomina Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).
Ou seja:
Resgatar a história das brincadeiras infantis tradicionais, como expressão da história e da cultura, pode nos mostrar estilos de vida, modos de pensar, sentimentos e palavras, principalmente jogos e métodos interativos. Viva o presente no passado e configure-se no presente (FANTIN, 2000, s/p.).

A utilização de determinados jogos pode resgatar tradições e promover o desenvolvimento global das crianças. Trazendo jogos e brincadeiras que fizeram parte da vida dos próprios familiares, contribui-se para a difusão de diferentes culturas, dando continuidade ao processo cultural.
É necessário fazer um paralelo entre as brincadeiras tradicionais e as atuais, observando o desenvolvimento dessas atividades para considerar aspectos fundamentais para o crescimento integral das crianças. Resgatar jogos e brincadeiras não só gera conhecimento, mas também preserva a cultura de grupos específicos.
Outra questão destacada por Nhary (2006) é que a ludicidade também contribui para a inclusão de estudantes com deficiência. O uso de atividades lúdicas é importante para o desenvolvimento dessas crianças, pois, ao brincar, elas podem participar de atividades em grupo, respeitando suas capacidades físicas, intelectuais e sociais.
Além disso, a participação das crianças durante as brincadeiras fornece dados importantes sobre seu desenvolvimento. O brinquedo ajuda as crianças a reconhecerem regras, incentivando o ato de brincar: “A ludicidade constitui um traço fundamental das culturas infantis. Brincar não é exclusivo das crianças, é próprio do homem e uma de suas atividades sociais mais significativas” (RESENDE, 2018, s/p).
Nesse sentido:

As atividades lúdicas possibilitam fomentar a resiliência, pois permite a formação do autoconceito positivo. As atividades lúdicas possibilitam o desenvolvimento integral da criança, já que através destas atividades a criança se desenvolver efetivamente, convive socialmente e opera mentalmente; O brinquedo e o jogo são produtos de cultura e seus usos permitem a inserção da criança na sociedade; Brincar é uma necessidade básica assim como é a nutrição, a saúde, a habitação e a educação; Brincar ajuda a criança no seu desenvolvimento físico, afetivo, intelectual e social, pois, através das atividades lúdicas, a criança forma conceitos, relaciona ideias, estabelece relações lógicas, desenvolve a expressão oral e corporal, reforça habilidades sociais, reduz a agressividade, integra-se na sociedade e constrói o seu próprio conhecimento; O jogo é essencial para a saúde física e mental; O jogo simbólico permite à criança vivências do mundo adulto e isto possibilita a mediação entre o real e imaginário (SANTOS, 2000, p. 20).

A Educação Infantil precisa abranger todos os aspectos do desenvolvimento infantil para que as crianças possam avançar para outras etapas com segurança e autonomia.
Ao brincar, a criança aprende a dominar seus medos: "[...] O brinquedo permite à criança vencer o medo aos objetos, assim como vencer o medo aos perigos internos; faz possível uma prova do mundo real, sendo por isso uma ‘ponte entre a fantasia e a realidade” (KLEIN apud ABERASTURY, 1982, p. 48).
A ludicidade deve proporcionar prazer à criança, pois, através dos jogos e brincadeiras, ela se desenvolverá de forma plena: “Quando brinca, a criança se prepara para a vida, pois é através de sua atividade lúdica que ela entra em contato com o mundo físico e social, bem como entende como as coisas são e como

funcionam" (ZANLUCHI, 2005, p. 89).
Assim, a ludicidade deve estar presente na vida da criança e ser explorada ao longo de toda a Educação Infantil.

LUDOPEDAGOGIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS

A ludopedagogia é uma abordagem educacional que utiliza o jogo e a brincadeira como ferramentas centrais para promover a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças. Baseada em princípios lúdicos, essa metodologia reconhece a importância do brincar no processo de construção do conhecimento, integrando aspectos cognitivos, emocionais, sociais e físicos.
A ludopedagogia se fundamenta na ideia de que a aprendizagem pode ser mais eficaz e prazerosa quando incorporada em atividades lúdicas. Essa abordagem valoriza o protagonismo da criança, permitindo que ela explore, descubra e aprenda por meio da interação com o ambiente e com os outros.
Entre seus princípios básicos estão: aprendizagem significativa; desenvolvimento holístico; autonomia e protagonismo; e interação social.
Nesse sentido, ela facilita o desenvolvimento cognitivo ao proporcionar atividades que estimulam a curiosidade e o pensamento crítico. Jogos educativos e brincadeiras estruturadas ajudam a desenvolver habilidades como a memória, a atenção, a resolução de problemas e o raciocínio lógico. Estudos mostram que o aprendizado por meio de jogos pode melhorar o desempenho acadêmico e a capacidade de retenção de informações (GOSWAMI, 2015).
A ludopedagogia também desempenha um papel crucial no desenvolvimento emocional das crianças. Através do jogo, as crianças expressam e compreendem suas emoções, desenvolvendo a autorregulação e a empatia. Atividades lúdicas oferecem um ambiente seguro para experimentar e lidar com diferentes sentimentos, promovendo a resiliência emocional (BODROVA e LEONG, 2007).
O ambiente lúdico facilita a interação social, permitindo que as crianças desenvolvam habilidades como a comunicação, a cooperação e a resolução de conflitos. Jogos em grupo e brincadeiras coletivas incentivam o trabalho em equipe e a compreensão das normas sociais, essenciais para a construção de relações saudáveis (VYGOTSKY, 1978).
A ludopedagogia também contribui para o desenvolvimento físico, promovendo a coordenação motora, a força e a agilidade através de atividades que envolvem movimento. Brincadeiras ao ar livre e jogos que exigem atividade física ajudam a desenvolver habilidades motoras grossas e finas, além de promover a saúde e o bem-estar físico (PELLEGRINI E SMITH, 1998).
A ludopedagogia oferece uma abordagem rica e multidimensional para a educação infantil, reconhecendo o valor do jogo e da brincadeira no desenvolvimento integral das crianças. Ao promover um ambiente de aprendizagem significativo e prazeroso, ela não apenas apoia o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico, mas também prepara as crianças para enfrentar os desafios futuros de maneira criativa e colaborativa.
Investir nesse tipo de prática é, portanto, investir no potencial completo das crianças, garantindo uma educação que respeita e valoriza a essência lúdica da infância.
Nesse sentido, jogos e brincadeiras são componentes fundamentais no desenvolvimento infantil, desempenhando papéis críticos no crescimento cognitivo, emocional, social e físico das crianças. Através dessas atividades, as crianças exploram o mundo ao seu redor, aprendem novas habilidades e constroem relações significativas.
Os jogos e brincadeiras estimulam a cognição infantil de diversas maneiras. Jogos de tabuleiro, quebra-cabeças e atividades lúdicas que envolvem problemas matemáticos e de linguagem ajudam a desenvolver habilidades como memória, concentração e pensamento crítico. Um estudo conduzido por Berk (2006) aponta que atividades lúdicas são essenciais para o desenvolvimento da função executiva, que inclui planejamento, organização e tomada de decisões.
Brincadeiras permitem que as crianças expressem e compreendam suas emoções. Jogos de faz-de-conta, por exemplo, ajudam as crianças a explorarem diferentes papéis e situações, promovendo o autoconhecimento e a empatia. Segundo um estudo de Ginsburg (2007), o brincar livre é crucial para a saúde emocional, ajudando as crianças a lidarem com o estresse e a construir resiliência.
Os jogos e brincadeiras também são vitais para o desenvolvimento social. Atividades em

grupo, como jogos de equipe e brincadeiras de cooperação, incentivam a comunicação, a colaboração e a resolução de conflitos. Vygotsky (1978) destacou que o jogo social é essencial para a internalização de normas sociais e para o desenvolvimento de habilidades interpessoais.

Brincadeiras que envolvem movimento, como correr, pular e escalar, são fundamentais para o desenvolvimento físico das crianças. Essas atividades melhoram a coordenação motora, a força e a agilidade. Pellegrini e Smith (1998) observaram que o jogo ativo é crucial para o desenvolvimento motor e para a promoção da saúde física, prevenindo problemas como a obesidade infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Infantil representa uma fase crucial no desenvolvimento das crianças, marcada pela descoberta e exploração do mundo ao seu redor. Esse período abrange o desenvolvimento infantil desde o nascimento até os 5 anos de idade.

Inicialmente, as crianças começam a socializar-se no ambiente familiar e posteriormente na escola, onde ocorre uma ampliação significativa das relações sociais, incluindo a convivência com adultos e outras crianças que não faziam parte de seu círculo pessoal.

A ideia de que as crianças aprendem brincando foi confirmada por diferentes pesquisadores. Os resultados demonstram que a utilização de atividades lúdicas na Educação Infantil é não apenas necessária, mas contribui de maneira significativa para o desenvolvimento integral das crianças

Portanto, a ludicidade na Educação Infantil desempenha um papel fundamental no desenvolvimento emocional, social e cognitivo das crianças. É durante esta fase que elas têm a oportunidade de desenvolver habilidades para resolver problemas e explorar o mundo ao seu redor de maneira segura e estimulante.

Os jogos e brincadeiras são essenciais para o desenvolvimento integral das crianças, promovendo habilidades cognitivas, emocionais, sociais e físicas. Incorporar uma variedade de atividades lúdicas no cotidiano infantil é fundamental para garantir um crescimento saudável e equilibrado. Pais, educadores e cuidadores devem reconhecer e valorizar a importância dessas atividades, proporcionando ambientes ricos e estimulantes onde as crianças possam explorar, aprender e se desenvolver plenamente.

REFERÊNCIAS

ABERASTURY, A. Psicanálise da Criança: Teoria e Técnica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.

ARIÈS, P. História Social da criança e da família. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ASSIS, O.Z.M.A. Anais do I Seminário Internacional Educação para o século XXI. FE/Unicamp, 2018. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/eventos/educacaolpg2017/arquivos/anais.pdf. Acesso em: 30 abr. 2024.

BARRETO, S.J. Psicomotricidade: educação e reeducação. Blumenau: Odorizzi, 1998.

BERK, L.E. Child Development. Pearson, 2006.

BODROVA, E.; LEONG, D.J. Tools of the Mind: The Vygotskian Approach to Early Childhood Education. Pearson, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BRASIL. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília, MEC/SEF, 1998. vol. 2.

BROUGÈRE, G. Brinquedo e cultura. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FANTIN, M. No mundo da brincadeira: jogo, brincadeira e cultura na Educação Infantil. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

FINCO, D. Por uma educação com igualdade de gênero na infância. Mundo da Diversidade da Revista Maringá Ensina, Maringá, ano 2, n. 6, p. 38-39, maio/jul. 2007.

GINSBURG, K.R. The Importance of Play in Promoting Healthy Child Development and Maintaining Strong Parent-Child Bonds. Pediatrics, 2007, 119(1), 182-191.

GOSWAMI, U. Childhood Cognitive Development and Learning. Cambridge University Press, 2015.

MOSÉ, V. A escola e os desafios contemporâneos. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

NHARY, T.M.C. O que está em jogo no jogo. Cultura, imagens e simbolismos na formação de professores. Dissertação de Mestrado em Educação. UFF. Niterói: RJ, 2006.

OLIVEIRA, Z.M.R. Educação Infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2013.

PELLEGRINI, A.D.; SMITH, P.K. The Development of Play during Childhood: Forms and Possible Functions. Child Psychology and Psychiatry Review, 1998, 3(2), 51-57.

RESENDE, C.A. Didática em perspectiva. São Paulo: Tropical, 1999.

RESENDE, D.C.P. A importância da Ludicidade na Educação Especial Inclusiva. Pedagogia em Ação, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, 2018.

ROSAMILHA, N. Psicologia do jogo e aprendizagem infantil. São Paulo: Pioneira, 1979.

SANTOS, M.P. Educação Inclusiva e a Declaração de Salamanca: Consequências ao Sistema Educacional Brasileiro. In Revista Integração, 2000, nº 22, MEC. Secretaria de Educação Especial.

SILVA, J.P; URT, S.C. Educação infantil e avaliação: uma ação mediadora. Nuances: estudos sobre Educação. Presidente Prudente: v. 25, n. 3, p. 56-78, set./dez. 2014.

SNEYDERS, G. Alunos felizes. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

VYGOTSKY, L.S. Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Harvard University Press, 1978.

VYGOTSKY, L.S. O desenvolvimento dos conceitos científicos na infância. Cap. 6. Pensamento e linguagem. 2011, p. 93-95. Versão para eBook eBooksBrasil.com. Disponível em: www.jahr.org. Acesso em: 01 mai. 2024.

WAJSKOP, G. Brincar na pré-escola. São Paulo: Cortez, 1995.

ZANLUCHI, F.B. O brincar e o criar: as relações entre atividade lúdica, desenvolvimento da criatividade e Educação. Londrina: O autor, 2005.

DIREÇÃO ESCOLAR: ADMINISTRATIVO E PEDAGÓGICO – UMA TRAJETÓRIA PARA A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

GILMAURA SOARES ARAÚJO

RESUMO
O presente artigo possui o intuito de compreender como a direção escolar, ao realizar seu fazer administrativo e pedagógico, contribui com a promoção da qualidade da educação, logo, utiliza-se da pesquisa qualitativa, analisando que ao exercer sua função investido com as características de um educador impacta positivamente a formação educacional do estudante. Portanto, cabe ao gestor, com suas ações, colaborar com a construção de um estudante que se torne cidadão, emancipado, acessando e permanecendo na escola, tendo garantido as habilidades para a aprendizagem efetiva. Assim, toda atividade-meio caminha para o desenvolvimento da atividade-fim, um discente articulado com os saberes da vida e da ciência, preparado para solucionar problemas de modo crítico e criativo no meio que vive e convive.

Palavras-chave: Direção Escolar; Administração; Pedagógico; Educação de Qualidade.

ABSTRACT
This article aims to understand how school management, when carrying out its administrative and pedagogical activities, contributes to promoting the quality of education, therefore, it uses qualitative research, analyzing that when carrying out its function invested with the characteristics of an educator positively impacts the student's educational background. Therefore, it is up to the manager, with his actions, to collaborate with the construction of a student who becomes a citizen, emancipated, accessing and remaining in school, having guaranteed the skills for effective learning. Thus, every means-activity moves towards the development of the end-activity, a student articulated with the knowledge of life and science, prepared to solve problems in a critical and creative way in the environment in which he lives and coexists.

Keywords: School Management; Administration; Pedagogical; Quality education.

INTRODUÇÃO

A oferta de uma educação que atenda determinados padrões de qualidade, expostos, principalmente por meio de políticas públicas, tem sido tema de ampla discussão nas esferas sociais, políticas, econômicas e acadêmicas, sendo um assunto percebido como essencial ao desenvolvimento de um país o qual se deve preocupar-se não somente com a entrada dos estudantes no ensino regular, mas com a permanência contínua destes, conforme garantido em lei (Brasil, 1988).

Entretanto, é preciso compreender que cada território tem uma necessidade específica quanto à qualidade para uma educação que disponibiliza, mesmo assim, no arcabouço teórico e jurídico pode-se encontrar um consenso dessa questão, tal como a apresentada a seguir:

> Uma educação de qualidade promove o desenvolvimento das competências necessárias à participação nas diferentes áreas da vida humana, enfrentamento dos desafios da sociedade atual e desenvolvimento do projeto de vida em relação com o outro. O desenvolvimento integral da personalidade é uma das finalidades atribuídas à educação em todos os instrumentos de caráter internacional e nas legislações dos países da região. A educação também é condizente se está orientada para as finalidades que são fundamentais em determinados momentos e contextos, como projeto político e social (Unesco, 2008, p.13).

Nessa conjuntura, a sociedade espera que o ensino seja constituído a partir de uma qualidade, entendida como "[...] preocupações, permitindo a rápida construção de um consenso por criar a ideia de agregação em torno de compromissos comuns" (Esteban, 2008, p. 6), e tem atrelado à administração e ao pedagógico escolar, o sucesso ou fracasso da formação plena de todos os discentes.

Na área educacional, a concepção do viés administrativo tem sido utilizada como meio para obter um determinado objetivo, porque demonstra que os recursos, ao serem usados partindo de uma lógica, de uma racionalidade,

podem atingir a um fim desejado (Paro, 2012, p. 18).

Logo, se na escola, o produto final que se quer alcançar é "[...] o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (Brasil, 1988, art. 205), e que, para tanto, é preciso que se tenha um processo pedagógico estruturado e sistematizado, o qual é dependente da organização funcional da instituição escolar, o diretor desse local, devido as suas incumbências, acaba sendo um dos responsáveis direto do êxito ou insucesso do processo de ensino e aprendizagem.

Essa valorização do diretor de escola segue paralela à valorização da administração no ensino básico, já que ele é considerado o responsável último pela administração escolar. Quer como aquele que coordena (e controla) o trabalho de todos, quer como líder que estimula subordinados e comanda a proposição e o alcance da metas, o diretor é considerado por todos como o elemento mais importante na administração da escola [...] (Paro, 2015, p.20)

Contudo, a função do gestor escolar não é apenas administrativa, ela também assume um caráter político e pedagógico, sendo corresponsável pela qualidade educacional. "De modo mais amplo possível, podemos dizer que as atividades do diretor de um grupo escolar podem ser classificadas em administrativas e pedagógicas, isto é, em atividades-meio e atividades-fim (Menezes, 1972, p. 192).

Sendo assim, não se pode fragmentar ambas as atividades citadas acima, pois elas coexistem e impactam a vida dos estudantes que frequentam o ensino regular. Então, esse profissional, que tem a função diretiva da unidade educacional, se descobre também como educador, buscando eficiência em sua atuação a fim de promover o bem-estar de todos que se encontram no local em que trabalha.

Destarte, compreender as nuances do trabalho do gestor que "[...] é antes um educador preocupado com o bem-estar dos alunos, que um administrador em busca de eficiência" (Dias, 1967, p. 9 apud Paro, 2015, p. 27), exerce seu cargo na educação guiando sua prática em prol da qualidade que o meio em que a escola se encontra tem como demanda para aquele tempo e espaço educativo.

Ao desenvolver essa consciência, o educador que desempenha o papel de administrador na direção de uma escola, oportuniza aos meninos e meninas, que acessam a educação ofertada a partir de um ensino humanizado e que aspira a qualidade educacional, uma formação autoral, imbuída pela criticidade para inferir nas situações cotidianas e se necessário, solucioná-las com criatividade, além da vivência que embasa a constituição de um sujeito potente, com habilidades ativas para ampliar suas ideias e atuações no meio em que se encontra.

Baseando-se nas argumentações até o momento expostas, esse artigo se apresenta com o intuito de responder o seguinte questionamento: Como é possível conceber a gestão escolar, percebendo a administração e o fazer pedagógico como igualmente importantes e necessários para promover a qualidade da educação? A fim de auxiliar a busca pela compreensão do problema exposto, traça como objetivo geral e específico: Identificar o papel do diretor escolar diante do administrativo e pedagógico que abrangem sua atuação e investigar a percepção que se tem construído em relação à qualidade da educação.

Justifica-se a construção deste trabalho devido a observação de que

No meio acadêmico, não apenas os estudos específicos sobre administração escolar – desde os trabalhos de José Querino Ribeiro (1938, 1952, 1968) e de Manoel Bergström Lourenço Filho (1972) – mas também os textos que tratam da educação escolar de modo geral enfatizam a relevância da organização e da gestão das escolas. Nos meios políticos e governamentais, quando o assunto é a escola, uma das questões mais destacadas diz respeito à relevância de sua administração, seja para melhorar seu desempenho, seja para coibir desperdícios e utilizar mais racionalmente os recursos disponíveis. Também na mídia e no senso comum acredita-se de modo geral que, se o ensino não está bom, grande parte da culpa cabe à má administração de nossas escolas, em especial daquelas mantidas pelo poder público.

Para dar suporte às ideias que se pretende construir, o presente estudo faz uso da pesquisa de natureza qualitativa, uma vez que, segundo Godoy, 1995, p. 21 - 22 "[...] esta perspectiva, um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada [...], então utiliza diferentes fontes documentais que "[...] neste caso, deve ser entendida de uma forma ampla, incluindo os materiais escritos [...]".

Por fim, tem-se a pretensão que as discussões aqui iniciadas sirvam como base para novas fomentações entre os diferentes atores educacionais, de modo que o exposto torne-se relevante ao campo pedagógico, visto que essa temática, a qual envolve as ações do gestor escolar, tem sido colocada em pauta devido a sua intrínseca relação com o desempenho do ensino e aprendizagem, compreendido como base para uma educação de qualidade aos educandos matriculados nas escolas do sistema regular de ensino brasileiro.

ADMINISTRATIVO E PEDAGÓGICO: O DIRETOR ESCOLAR E SUA DUPLA FUNÇÃO

O diretor de escola, dentro do seu cargo, possui diferentes atribuições as quais estão anunciadas em lei, a ele comporta, por exemplo: "[...] administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros; assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas; [...] promover a cultura de paz nas escolas [...]" (Brasil,
1996, art. 12), atrelando ao gestor as funções da administração e do pedagógico no âmbito escolar.

Embora a maior parte dos estudos disponíveis, apresentem a separação: administrativo e pedagógico no fazer do diretor da escola, ambas caminham entrelaçadas. O primeiro é atividade-meio, enquanto o segundo, atividade-fim, no entanto,

"[...] Na verdade, se o administrativo é a boa mediação para a realização do fim, e se o fim é o aluno educado, não há nada mais administrativo do que o próprio pedagógico, ou seja, o processo de educá-lo. É, portanto, o pedagógico que dá a razão de ser ao administrativo, senão este se reduz a mera burocratização, fazendo-se fim em si mesmo e negando os fins educativos que deve servir" (Paro, 2015, p. 25).

Dentre muitos conceitos definindo a administração, optou-se pela compreensão de que essa ação "[...] é a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados [...]" (Paro, 2015, p. 25). Ideia que articula com o pedagógico quando este tem a intenção de proporcionar a educação significativa e de qualidade ao estudante, utilizando-se do administrativo para mediar os materiais, as estruturas e recursos disponíveis, alcançando o objetivo traçado.

Ao se tratar das questões pedagógicas, ao diretor é possível propor que essas sejam potencializadas e determinadas em favor da consolidação e implementação do diálogo contínuo entre as diferentes áreas que abarcam a constituição do sujeito, implicando na geração de um modo de pensar inovado, que se encontre com os interesses dos discentes, reorientando a prática e o modo de conceber o ensino contemporâneo.

Evidentemente que é "[...] uma proposta bastante desafiadora, pois possibilita aos educadores e a toda a comunidade escolar repensar sobre como o trabalho pedagógico pode dialogar com os diferentes contextos [...]" (São Paulo, 2020, p. 11), porém, ao realizar esse movimento, reconhece que a educação é complexa e que não é possível focar apenas em uma face desse bem social.

Logo, o diretor, em seu papel de administrador da escola, possui função educativa, sendo esse profissional concomitantemente ao seu cargo, um educador no lócus em que ele atua, portanto, "[...] a administração não é um processo desligado da atividade educacional, mas, pelo contrário, acha-se inextricavelmente envolvido nela de tal forma que o diretor precisa estar sempre atento às consequências educativas de suas decisões e de seus atos [...] (Dias, 1967, p. 9).

O ponto de vista evidenciado convoca o gestor da unidade escolar a se apropriar da possível mediação favorecida pela administração, para a realização de uma educação para e com sujeitos culturais, históricos, políticos e sociais.

Porém, é preciso atentar-se que ao incorporar as duas tarefas, tornando-se um administrador-educador, que visa à gestão e o

pedagógico da instituição, o diretor da escola poderá encontrar em sua trajetória demandas que tendem a interferir nessa conduta, de modo que:

Os termos desse problema envolvem uma variedade de temas que merecem ser examinados, mas, em suma, há que se considerar os determinantes que interferem no comportamento do diretor da escola pública fundamental. Investido na direção, ele concentra um poder que lhe cabe como funcionário do Estado, que espera dele cumprimento de condutas administrativas nem sempre (ou quase nunca) coerente com objetivos autenticamente educativos. Ao mesmo tempo é o responsável último por uma administração que tem por objetivo a escola, cuja atividade-fim, o processo pedagógico, condiciona as atividades-meio e exige, para que ambas se desenvolvam com rigor administrativo, determinada visão da educação e determinadas condições materiais de realização que não lhe são satisfatoriamente providas quer pelo Estado quer pela sociedade de modo geral (Paro, 2025, p. 43).

Mesmo assim, esse profissional necessita incorporar suas responsabilidades, tais como, administrar atividade-meio e alcançar o que se requer de uma escola, a atividade-fim, fundamentada em uma educação qualificada por meio de um processo pedagógico que abarque as demandas dos estudantes, dando-lhes suportes para a conquista de conhecimentos, que possam proporcionar a democratização aos bens materiais e o alcance a outros lugares, ampliando as ideias políticas, sociais, acadêmicas, econômicas e científicas.

Além disso, não se rotular como um gestor escolar somente administrativo ou apenas pedagógico, mas, como àquele que equilibra as duas funções executadas em conjunto com eficiência em prol da clientela educacional, é um convite que a atualidade tem se estendido para quem ocupa esse cargo como forma de melhorar sua trajetória, planejando, avaliando e viabilizando um trabalho integrado, compreendendo a importância desse ato para a promoção de uma educação de qualidade, inclusiva, democrática e protagonista aos bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos das unidades educacionais.

A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E O TRABALHO DO DIRETOR DE ESCOLA

A cada período histórico, nota-se que fica em voga alguns temas em relação à escola e sua função política e social, na década de 80, firmando-se nos anos de 1990, o assunto acerca da qualidade da educação foi o tema central dos diferentes setores que regem a sociedade, como forma de propor o enfrentamento contra a defasagem e a oferta da equidade escolar.

Considerar qualidade para a educação é ponderar diversos aspectos em relação as

"[...] questões sociais, econômicas, científicas, tecnológicas, políticas, religiosas, étnicas, éticas, culturais, ou sejam questões com larga possibilidade de compreensão, condicionadas à relatividade do tempo histórico e geográfico e aos objetivos das políticas dominantes" (Freitas, 2019, p. 10).

Portanto, a escola, sua comunidade e demais áreas que dependem dela para compreender o mundo a partir dos conhecimentos cientificamente produzidos e por essa instituição sistematizado e disponibilizado a todos, têm procurado o que é uma educação de qualidade, e mesmo com diferentes ideias quanto ao assunto, o que se tem em comum é que "[...] No sentido absoluto, uma educação de qualidade seria, portanto, uma educação que cumpre com os seus objetivos [...]" (Gusmão, 2013, p. 301).

Sendo a educação, "[...] um processo social [...]" também concebida como "[...] um bem público e um valor comum a ser compartilhado por todos [...]" (São Paulo, 2019, p. 20), o que ela propõe como fim deve ser compactuado com àqueles que compõem o cotidiano escolar, de modo que cada um, dentro de sua função corrobore para "[...] desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores" (Brasil, 1996, art. 22).

Consequentemente, sabendo dos objetivos anunciados à ação educacional e que ela é providenciada obrigatoriamente pelo Estado e família que contam com a colaboração da sociedade (Brasil, 1988, art. 205), cabe a escola, como aparelho estatal e social a serviço do

núcleo familiar no qual encontra-se o estudante, desenvolver atuações que coadunem com a educação de qualidade.

Nesse sentido, a instituição escolar é personificada pelos sujeitos que dela fazem parte, os quais possuem deveres conforme o que se estabelece em legislações, mas também pelo que anseia o meio em que ela se encontra. Desse modo,

Esse novo lugar social da escola impõe que se repense seu significado público e os conceitos pelos quais compreendemos e guiamos nossas ações educativas [...]. Assim, qualidade de ensino na perspectiva de uma educação pública não é a formação de uma elite socioeconômica, mas a democratização do acesso aos bens culturais comuns que se encarnam nas disciplinas, saberes e valores da instituição escolar (Carvalho, 2007, p. 309).

Levando em conta que é preciso ofertar o acesso a esse lócus educacional de modo igualitário para todos, a fim de que consigam elaborar ideias com base no currículo escolar e a partir disso, conquistar o espaço que deseja na sociedade, os que trabalham diretamente com o ato educativo são responsáveis diretos para que esse propósito de concretize, entre esses profissionais está o diretor da escola.

Ao gestor escolar, cabe atenção às políticas que pregam o processo pedagógico caminhando concomitante ao administrativo, facilitando por parte do educando, a apropriação cultural, pois

"[...] Sendo a educação a maneira pela qual se constrói o homem em sua historicidade (como sujeito, senhor de vontade, que se diferencia do restante da natureza porque é criador de valores que fundamentam os objetivos a que se propõe), a realização concreta da educação precisa inapelavelmente levar em conta essa peculiaridade" (Paro, 2015, p.49).

É nesse contexto, que os atos diretivos dão enfoque aos fins da educação, os quais estão relacionados diretamente com a conquista da qualidade para essa ação que atribui a característica de sujeito a cada estudante, que ao administrar também se preocupe nas interferências pedagógicas e nos desafios postos para que os discentes tenham êxito na conquista curricular que subsidiam a formação cidadã. Para tanto, ambas as atuações devem estar orientadas também pela educação integral "[...] entendida como aquela que promove o desenvolvimento dos estudantes em todas as suas dimensões (intelectual, física, social, emocional e cultural) como parte indissociável do processo de aprendizagem ao longo da vida [...]" (São Paulo, 2020, p.9).

Trata-se de introduzir ao trabalho do gestor escolar uma visão política voltada ao desenvolvimento de todos, de modo não fracionada, superando a falta de articulação entre os conhecimentos da instituição educacional e aquilo que aprendem na vida, reconhecendo as particularidades e diversidade existentes no território em que vivem.

Evidentemente, que o diretor da escola não é o único profissional da unidade que a partir do seu trabalho concebido pela via dos princípios de um educador, distanciado da mera burocracia, mas a ela aliada, uma administração humanizada que está para o pedagógico, preservando a consciência de que o local em que atua impacta a vida dos estudantes, não irá conquistar sozinho a qualidade que se deseja para a educação.

Contudo, também é por meio do que ele faz que o ensino pode se democratizar, evidenciando ao educando, que não acabam suas oportunidades quando há eficiência na constituição do saber, assim, sua compreensão de quem ele é "[...] não se limita à condição de agente ou ator, mas se expande para sua qualidade de autor" (Paro, 2015, p. 57).

Assim, a qualidade da educação e o trabalho do diretor escolar estão interligados, ao profissional fica o trabalho a ser realizado pensando na administração e pedagógico não como concorrentes, mas aliadas em prol de um fazer educacional que possa alcançar o fim que se estabelece a esse bem político, assegurando que todos possam ser educados em uma escola com equidade, potência e efetividade.

"[...] a mediação a que se refere não se restringe às atividades-meio, porém perpassa todo o processo de busca de objetivos. Isso significa que não apenas direção, serviços de secretaria e demais atividades que dão subsídios e

sustentação à atividade pedagógica da escola são de natureza administrativa, mas também a atividade pedagógica em si, pois a busca de fins não se restringe às atividades-meio, mas continua, de forma ainda mais intensa, nas atividades-fim (aquelas que envolvem diretamente o processo ensino-aprendizagem) (Paro, 2015, p. 19).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Baseando-se nas argumentações e discussões apresentadas ao longo desse artigo, conclui-se que é possível conceber a gestão escolar, percebendo a administração e o fazer pedagógico como igualmente importantes e necessárias a fim de que se promova uma educação de qualidade conforme as demandas sociais do tempo e espaço em que a escola encontra-se inserida.

Ser um gestor de escola não denominado somente como aquele que cuida da parte administrativa ou apenas da pedagógica, é uma proposta sustentada na concepção da qualidade para a educação, pois ao agir como um diretor não fragmentado, consciente do todo que ocorre na escola em que trabalha, corrobora para a superação da desigualdade e à promoção da inclusão e equidade social.

Para tanto, é preciso que esse profissional se compreenda também como educador, pois ao assumir o duplo papel, administrativo e pedagógico, a partir da perspectiva educacional, irá percebendo que suas atuações impactam diretamente os contextos nos quais o ensino e aprendizagem vão se constituindo.

E assim, pode-se tornar capaz de proporcionar o acesso aos que são excluídos do lócus escolar, facilitando a todos que tenham as oportunidades educativas conforme suas necessidades, interagindo a organização do ambiente com a aprendizagem conforme o contexto e os educando forem demonstrando as demandas daquele determinado tempo e espaço.

A relação que se estabelece entre o trabalho do diretor e a qualidade da educação é muito íntima, visto que, embora não se tenha uma definição comum do que seria essa qualidade, o que se tem de consenso é que tanto ela como o gestor, estão na escola em prol do fim educacional, que é a formação integral do educando, com a qual ele consiga adquirir a emancipação e a criticidade para exercer a cidadania.

Portanto, a integração entre as dimensões administrativas e pedagógicas é possível, pois ambas não são concorrentes, elas se complementam a fim de provocar ao ambiente escolar a compreensão de que uma educação eficiente é direito de cada discente e que isso perpassa pelas ações do gestor, o qual impacta de modo positivo ou negativo a vida de cada menino e menina matriculados no lócus educacional.

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: 10 jul. 2024.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: Acesso: L14191 (planalto.gov.br)16 jul. 2024.

CARVALHO, José Sergio Fonseca. A Qualidade de Ensino Vinculada à Democratização do Acesso à Escola. Estudos Avançados. São Paulo, n. 60, p. 307-310, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ea/a/JfJVxYNnLmZRBGcmMq98Y5F/#ModalTutors Acesso: 04 jul. 2024.

DIAS, José Augusto. O Magistério Secundário e a Função de Diretor. São Paulo. 1967. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Universidade de São Paulo.

ESTEBAN, Maria Teresa. Silenciar a Polissemia e Invisibilizar os Sujeitos: Indagações ao Discurso Sobre a Qualidade da Educação. Revista Portuguesa de Educação, Braga, v. 21, n. 1, p. 5-31, fev. 2008. Disponível em: Visualização de Silenciar a polissemia e invisibilizar os sujeitos: indagações ao discurso sobre a qualidade da educação (rcaap.pt) Acesso: 12 jul. 2024.

FREITAS, Katia Siqueira de. Educação de Qualidade para Todos: Que Qualidade?. Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa, [S. l.], v. 1, n. 3, p. 02–13, 2019. DOI: 10.36732/riep.v1i3.37. Disponível em: https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/33. Acesso: 21 jul. 2024.

GUSMÃO, Joana Buarque de. A Construção da Noção de Qualidade da Educação. Ensaio:

Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 21, n. 79, p. 299–322, abr. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ensaio/a/8JpqPrntFpL4WVPLZV3gF6v/abstract/?lang=pt# Acesso: 22 jul. 2024.
MENEZES, João Gualberto de Carvalho. Direção de Grupos Escolares: Análise de Atividades de Diretores. São Paulo. CRPE Prof. Queiroz Filho: 1972. (Série Estudos de Documentos, v. 9, dez. 1972).
PARO, Vitor Henrique. Administração Escolar: Introdução Crítica. 17. Ed. Ver. E ampl. São Paulo: Cortez. 2012.
PARO, Vitor Henrique. Diretor Escolar: Educador ou Gerente. São Paulo: Cortez, 2015.
SÃO PAULO. Currículo da Cidade: Educação Infantil. – SME / COPED, 2019. Disponível em: https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/07/51927.pdf. Acesso: 23 jul. 2024.
SÃO PAULO. Educação Integral : Política São Paulo Educadora. – SME / COPED, 2020. Disponível em: https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/educacaointegral-politica-sao-paulo-educadora/ Acesso: 25 jul. 2024.
UNESCO. Educação de Qualidade para Todos: Um Assunto de Direitos Humanos.
2ª ed. Brasília: Unesco; Orealc, 2008. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000150585 Acesso: 20 jul. 2024.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA TRABALHAR COM ALUNOS COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE

GISELE MARCONE

RESUMO
O presente artigo objetiva a revisão bibliográfica da produção acadêmica com foco no aspecto clínico e educacional do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, visando uma compreensão integral acerca desta síndrome que requer do educador conhecimento para auxiliar a criança portadora do transtorno a superar as barreiras que impedem a sua aprendizagem. O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade está presente em sala de aula, incumbindo o professor de elaborar estratégias pedagógicas para a melhora do desempenho escolar dessas crianças, o que demanda estudo dos diversos ângulos que permeiam esse transtorno e suas particularidades, aspectos clínicos e educacionais relevantes para complementar à prática docente com esses alunos.

Palavras-Chaves: Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade; Desempenho escolar; Prática docente.

INTRODUÇÃO

Uma das preocupações do meio educacional são os fatores que dificultam o aprendizado do aluno. As dificuldades de aprendizagem escolar como a falta de concentração dos alunos e um comportamento discrepante daquele que é esperado para a faixa etária relacionam-se a fatores diversos, e que nem sempre possuem uma resolução fácil.

A análise apontou para um tratamento amplo, a partir de avaliação com equipe multiprofissional. Os resultados precisam estabelecer um protocolo abrangente, que agregue a participação de outros profissionais como psicoterapêuticas, fonoaudiólogos, psicopedagogos, psicólogos e neuropsicologo entre outros, que garanta a precisão diagnóstica, descarte outras possibilidades e investigue fatores concorrentes para dificuldades apresentadas pela criança.

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade/Impulsividade (TDAH) é uma das possibilidades diagnósticas quando a criança apresenta desatenção e hiperatividade em níveis que acarretem prejuízos ao seu aprendizado. Porém, necessita-se de um diagnóstico multiprofissional do transtorno feito juntamente com familiares e professores, pois a manifestação de sintomas durante curtos períodos, como de dois a três meses não caracteriza necessariamente a síndrome.

Após o diagnóstico, a criança é encaminhada para o tratamento, que consiste também na orientação da família e da escola, havendo um suporte com terapia especializada e uso de medicamentos quando necessário, caracterizando um tratamento multimodal, que visa à adaptação do meio familiar e escolar a fim de torná-los propícios para o desenvolvimento pleno da criança diagnosticada com TDAH.

Na escola, os docentes precisam ter um preparo, ter conhecimento e estudo do TDAH para elaborar estratégias pedagógicas que contemplem as limitações e capacidades desses alunos, para que os mesmos avancem na aprendizagem.

Esse conhecimento deve permear os aspectos clínicos e educacionais do transtorno, para que o docente consiga entender os múltiplos aspectos da síndrome, para reconhecê-la em seus sintomas e intervir junto a uma equipe multidisciplinar.

Por fim, exige-se cautela na diferenciação entre os sintomas de TDAH e as características de um comportamento desencadeado por fatos externos pelos quais a criança esteja lidando e que não necessariamente relação com alguma patologia.

DESEMPENHO ESCOLAR

As dificuldades de aprendizagem configuram-se como grandes preocupações dos educadores ao lidarem com uma classe escolar, pois impedem que o aprendizado aconteça de forma plena, o que pode culminar no fracasso escolar. Para entender este fenômeno é preciso esmiuçar alguns aspectos que possivelmente contribuam para situações como a falta de concentração dos alunos, por exemplo.

O processo de aprendizagem, por ser complexo, envolve fatores além do ambiente educacional, mas que influenciam diretamente no desempenho escolar, sendo eles: fatores físicos, pedagógicos, sociais e inclusive fami-

liares, apontados por Araújo (2002). Portanto, quando há alguma disfunção em um desses elementos, torna-se essencial o trabalho conjunto de alguns profissionais para o alcance do êxito escolar. Para uma melhor abordagem das necessidades dos alunos, os educadores precisam saber identificar os problemas de aprendizagem e suas origens.

Os problemas de aprendizagem podem ser ocasionados por um distúrbio ou uma dificuldade. O Distúrbio de Aprendizagem (DA) está relacionado à disfunção do sistema nervoso central que pode causar alguns transtornos específicos prejudicando a aquisição e desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e do raciocínio matemático, sendo que a Dificuldade Escolar (DE) tem relações com fatores externos ao sujeito que também interferem no aprendizado (CIASCA, 2004).

A "[...] desatenção, a hiperatividade ou a impulsividade como sintomas isolados podem resultar de muitos problemas na vida de relação das crianças [...]".(ROHDE et al., 2000). Ou seja, se faz necessária cautela no diagnóstico desses sinais que podem representar problemas no convívio da criança ou sintomas do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

O DIAGNÓSTICO DO TDAH E SUA COMPLEXIDADE

Historicamente, os indivíduos portadores de TDAH, segundo Pereira, Araújo e Mattos (2005) tiveram muitas denominações: Déficit do Controle Moral, Síndrome da Inquietude, Lesão Cerebral Mínima, Reação Hipercinética da Infância, Doença do Déficit de Atenção com e sem Hiperatividade, até chegar ao termo que conhecemos hoje. Juntamente com essas alterações de designações, pesquisas foram desenvolvidas progressivamente no âmbito clínico, a fim de compreender os processos neuropsicológicos apresentados pela síndrome, sendo os avanços capazes de possibilitar o diagnostica correto e o tratamento das crianças com TDAH de modo a possibilitar-lhes qualidade de vida em seu meio social.

Para Pereira, Araújo e Mattos (2005), o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é apontado como um possível diagnóstico para alunos que apresentem determinados comportamento discrepante daquele esperado para a sua faixa etária, e que acarrete algum tipo de prejuízo para o seu desenvolvimento. No entanto, ressalta-se que nem toda dificuldade representa necessariamente um distúrbio e essa diferença indica a metodologia que o professor irá aplicar com os seus alunos.

Devido as suas especificidades, o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade/Impulsividade é subdividido em três categorias, sendo elas: TDAH com a predominância de sintomas relacionados à desatenção; TDAH com predominância de sintomas de hiperatividade/impulsividade e o TDAH combinado. Essas categorias foram instituídas pelo o DSM-5, sigla que se refere à quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, em inglês), criado pela Sociedade Americana de Psiquiatria.

Araújo e Neto (2014) explicam que essa publicação é o resultado de um processo de doze anos de estudos, revisões e pesquisas de campo realizadas por profissionais divididos em diferentes grupos de trabalho. Desta forma, o objetivo final foi o de garantir que a nova classificação, com a inclusão, reformulação e exclusão de diagnósticos, fornecesse uma fonte segura e cientificamente embasada para aplicação em pesquisa e na prática clínica.

Salienta-se a importância de um diagnóstico multiprofissional do transtorno para que familiares e professores possam iniciar um acompanhamento, pois a manifestação de sintomas durante curtos períodos, como de dois a três meses, que se apresentam após algum evento na vida da criança, como por exemplo, a separação dos pais, não faz parte necessariamente de um quadro de TDAH. (ROHDE, 2000).

Os sintomas do TDAH apresentam-se precocemente, geralmente coincidem com o início da fase escolar, por tornarem-se mais evidentes ao serem expostos à rotina da escola. Nesse período normalmente os sintomas prejudicam o aprendizado do aluno com a síndrome.

O diagnóstico do TDAH pode ser considerado como "diagnóstico dimensional", isto é, todos temos alguns dos sintomas, em diferentes intensidades, no entanto isto não significa necessariamente que sejamos acometidos pelo transtorno, quando os mesmos não interferem no desenvolvimento das pessoas. (MATTOS, 2015, p.24).

As crianças com TDAH parecem sonhar acordadas (os professores podem perceber isso antes dos pais) e muitas vezes são mais lentas na cópia do quadro negro e na execução dos deveres (porque "voam" o tempo todo). Elas cometem muitos erros por desatenção: erram por "bobagens" nas contas de matemática (sinais, vírgulas), erram acentuação ou pontuação, entre outras coisas. E vivem apagando ou rasurando o que escrevem.
(MATTOS, 2015,p.59).
Para identificar os sintomas de TDAH é utilizado como parâmetro o desenvolvimento psicomotor adequado para cada faixa etária. Para que a criança seja considerada com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade é necessário o diagnóstico que comprove a presença de 6 ou mais aspectos de ambos os domínios do transtorno (hiperatividade/ impulsividade ou desatenção). Esses sintomas precisam ser notáveis em todos os ambientes frequentados pela criança, como escola e em casa, e devem apresentar-se de forma invariável durante o período de diagnóstico. Se apresentados somente em um ambiente específico, podem representar um problema particular que está afetando a criança nesse determinado meio, e que não representam o transtorno.
Segundo Rohde et al. (2000), a desatenção é caracterizada pelos seguintes traços: dificuldade de identificar detalhes ou errar por descuido em atividades escolares; dificuldade em focar a atenção nas atividades desenvolvidas; parecer não escutar quando lhe dirigem a palavra; não seguir as instruções estabelecidas e não finalizar as tarefas, sejam escolares, domésticas ou profissionais; ser facilmente distraído por eventos alheios e apresentar esquecimentos diários.
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. A criança diagnosticada com TDAH geralmente apresenta agitação e impulsividade, não correspondendo as regras e disciplinas estabelecidas no ambiente escolar, e, portanto, tem seus relacionamentos afetados. Quando há a predominância de desatenção, a criança pode apresentar algumas dificuldades em concluir as suas tarefas escolares, ou realizá-las de maneira desorganizada e distraída, sem atentar-se ao objetivo da atividade.
[...] a dificuldade de encontrar um "marcador biológico" para o TDAH reside no fato de que a criança "perfil TDAH" não é desatenta e /ou hiperativa e ponto. Há uma imensa heterogeneidade manifestada em comportamentos e atitudes que se diferenciam a depender de uma série de fatores, sobretudo interacionais e contextuais (SIGNOR; SANTANA, 2016, p.50).
Santos & Vasconcelos (2010) destacam que o diagnóstico pelo critério do DSM-IV implica na análise da frequência, intensidade, amplitude (que é a persistência do sintoma em mais de um contexto) e a duração (de pelo menos seis meses) da tríade sintomática: desatenção, hiperatividade e impulsividade.
Para identificação do TDAH combinado, é necessária a manifestação de seis ou mais sintomas de desatenção e seis ou mais sintomas de hiperatividade-impulsividade. O TDAH combinado possui maior incidência em crianças e adolescentes, apresentando maiores prejuízos funcionais do que os demais. Manifestam dificuldades nas relações sociais, apresentando comportamento agressivo em algumas situações
O TDAH desatento tende a ocasionar maiores déficits de aprendizagem exigindo maior auxílio extraclasse, referente às atividades escolares (SANTOS & VASCONCELOS, 2010). Apresenta também isolamento social e retraimento. Já o indivíduo com TDAH hiperativo/ impulsivo apresenta também um comprometimento nas relações sociais, juntamente com a manifestação de agressividade.

Após uma avaliação que preencha os critérios do DSM-5, são realizados testes neuropsicológicos, para os casos em que houver dúvidas quanto à causa da desatenção
Segundo Pereira, Araújo e Mattos (2005) o diagnóstico é feito na faixa etária escolar, pois é nesse período que os sintomas de hiperatividade e desatenção passam a impedir que a criança mantenha a postura assentida pelo ambiente escolar, gerando alguns problemas que antes não eram perceptíveis pelo entorno da criança.
Para uma avaliação diagnóstica completa são coletadas informações dos pais, dos professores e das próprias crianças, porém nem sempre esses dados se complementam entre si. Mediante isso, a conversa com os pais tende a ser valorizada perante as outras, principalmente em casos em que a criança não consiga verbalizar os sintomas. Já os professores, segundo Rohde et al. (2000), tendem a superestimar os sintomas de TDAH.
As crianças por meio de um esforço voluntário são capazes de controlar os sintomas do TDAH, portanto em algumas situações pode-se ter a falsa impressão de que os sintomas cessaram, por isso é feita a entrevista a fim de compreender o que Rohde et al. (2000) chama de funcionamento global da criança. Para compreender a manifestação sintomática na escola são consideradas as informações obtidas com os professores, e não somente pela entrevista com os pais, estabelecendo um panorama do transtorno.
Como avaliações complementares são sugeridas o encaminhamento de escalas objetivas para a escola; uma avaliação neurológica e uma testagem psicológica. Cada experiência nova que se vive, 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.
O papel da avaliação neurológica é o de descartar a possibilidade de que haja patologias neurológicas que estejam mascarando o quadro sintomático do TDAH, o que a torna importante como reforço do diagnóstico inicial. Há doenças que podem ou não estar associadas ao TDAH, confundindo-se os sintomas deste com a dislexia e a depressão.
Atualmente ainda não foi descoberta a cura o TDAH, porém existem algumas abordagens terapêuticas capazes de amenizar os sintomas e que permitem que as pessoas com o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade possam desenvolver habilidades, viver com qualidade, alcançarem os seus objetivos e se inserirem socialmente.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM
Para entendermos as dificuldades de aprendizagem, primeiramente é necessário que conheçamos o processo de aprendizagem e quais são seus princípios básicos. A aprendizagem modifica o comportamento de forma duradoura e acontece por meio da experimentação, observação e regras.
As dificuldades de aprendizagem podem ter origem em fatores orgânicos ou emocionais. Aqueles que estão envolvidos no processo educativo precisam observar se essas dificuldades são momentâneas ou não, a fim de tentar descobrir se estão associadas a fatores desmotivadores do aprendizado, tais como: sono, cansaço, tristeza, desordem, preguiça, etc., para melhor identificar o problema. As dificuldades mais conhecidas são: dislexia, disgrafia, discalculia, dislalia, disortografia e o TDAH.
A criança com dificuldade de aprendizagem pode se sentir rejeitada pelos colegas de sala, e se a sua dificuldade não for tratada, as consequências podem tomar uma proporção maior, causando danos irreversíveis à vida dessa criança. O aluno com dislexia faz trocas ou omissões de letras, inverte sílabas, apresenta leitura lenta, pula linhas ao ler um texto.
Ensinar crianças com dificuldade de aprendizado requer por parte do professor uma investigação de como cada criança aprende. O professor deve estar a par das habilidades e fraquezas de cada criança, não apenas no que diz respeito às habilidades acadêmicas como a leitura e a escrita, mas também em termos de habilidades de 'aprendizado' como percepção, audição, visão e memória. Uma vez entendido como cada criança aprende, todos os tipos de atividades podem ser 'trabalhados'

de forma a ajudar a criança que possui dificuldades de aprendizado. (MAJOR; WALSH, 1990, p. 1).

A disgrafia vem associada à dislexia, letras ilegíveis, mal traçadas, muito próximas. A desorganização ao produzir um texto está associada a ela. Um dos problemas mais sérios é a discalculia, o portador dessa dificuldade não identifica os sinais das operações matemáticas, não sabe utilizá-los, não compreende enunciados de problemas, não consegue quantificar, comparar, entender sequências lógicas.

A dislalia é a dificuldade na emissão da fala e a disortografia é a dificuldade na linguagem escrita. Também pode aparecer, como consequência da dislexia, o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), que é um problema de ordem neurológica e traz consigo sinais evidentes de inquietude, desatenção, falta de concentração e impulsividade.

Professores podem ser os mais importantes no processo de identificação e descoberta desses problemas, porém não possuem formação específica para fazer tais diagnósticos, que devem ser feitos por médicos, psicólogos e psicopedagogos.

Quando falamos sobre dificuldades de aprendizagem em Matemática, falamos de discalculia. Segundo os especialistas a discalculia é uma má formação neurológica que provoca transtornos na aprendizagem de tudo o que diz respeito a números.

Para Johnson e Myklebust (2006), o aluno com discalculia é incapaz de visualizar conjuntos de objetos dentro de um conjunto maior, conservar quantidades, fazendo comparações entre maior ou menor massa, sequenciar e classificar números, compreender os sinais das operações básicas, montar operações, entender os princípios de medida, lembrar as sequencias dos passos para realizar as operações matemáticas, estabelecer correspondências ou contar através dos cardinais e ordinais.

Algumas das dificuldades apesentadas por pessoas com discalculia são também observadas na dislexia, distúrbio que apresenta dificuldade em ler, escrever e soletrar, pois a pessoa com necessidade educativa especial possui dificuldade em interpretar o enunciado dos exercícios e dos conceitos matemáticos. A discalculia pode ser notada ainda na infância, quando a criança tende a ter dificuldades em compreender os termos já utilizados, como igual, diferente, porém, somente mais tarde, durante o Ensino Fundamental, quando a criança começa a aprender os símbolos e conceitos mais específicos, é que o problema se acentua e pode ser diagnosticado. O professor deveria permitir que o estudante utilizasse tabuada, calculadora, cadernos quadriculados. Também deveria elaborar seus exercícios e provas com enunciados mais claros e diretos.

TRATAMENTO MULTIMODAL

O tratamento do TDAH abrange os aspectos individuais que o transtorno pode causar na pessoa. Cada criança, adolescente ou adulto com o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade responde de maneira diversa ao tratamento proposto, portanto, é tão imprescindível o acompanhamento de uma equipe múltipla formada por médicos, psicólogos, educadores e outros profissionais que forem necessários. Por ser multifacetado, esse tratamento engloba intervenções psicoterápicas e farmacológicas de modo concomitante.

Essa forma de abordagem combinada também chamada de multimodal consiste no uso de medicamentos juntamente com a utilização de recursos complementares para melhorar a qualidade de vida do paciente, podendo incluir a utilização de intervenções psicoterápicas, fonoaudiológicas, psicopedagógicas, mudanças no estilo de vida, além do uso de recursos tecnológicos e ajustes no ambiente no qual o paciente vive.

Para Rohde et al. (2000), as intervenções no âmbito escolar são necessárias e importantes. Essas intervenções devem ter como foco a melhora do desempenho escolar. Para isso, os educadores deveriam ser orientados quanto à estruturação da sala de aula com uma quantidade reduzida de alunos, adaptando-se também a rotina diária consistente e um ambiente escolar previsível e consistente que ajude as crianças a manterem o controle emocional.

Segundo Araújo (2002), O tratamento do TDAH inclui orientação à família e à escola, um suporte com terapia especializada e uso de medicamentos. Desta forma, em casa, os pais devem estabelecer normas de comportamento bem claras e definidas, evitar o castigo excessivo a criança e fornecer espaço físico com poucos fatores de distração. Já a escola, preci-

sa que os professores conheçam as especificidades do TDAH, para viabilizar a relação com o aluno e, assim, equilibrar a dedicação dada aos demais em sala de aula com certa atenção maior àquele aluno em particular.
Sentar-se próximo à professora, turmas pequenas, são detalhes que possam dispersar a atenção do aluno, permissão especial para ter mais tempo a fim de completar tarefas sem punições, ou tarefas menos longas, aumentando gradualmente. 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.
Existe uma preocupação de a escola adaptar-se a este indivíduo diagnosticadas com TDAH, o que desencadeia indagações de como organizar as instituições para receberem esses alunos de modo adequado.
Mattos (2015) destaca os problemas emocionais e os prejuízos de relacionamento desencadeados pela falta de compreensão do entorno social em relação às manifestações do TDAH, inclusive por parte dos familiares e da equipe escolar. Com isso, pode ocorrer relutância em procurar acompanhamento profissional, que habitualmente traz boas contribuições sobre como agir com esse déficit na escola, e repercussões para o aprendizado.
Segundo Mattos (2015) muitas crianças com TDAH não gostam de estudar e não gostam da escola, não criam vínculos dada sua dificuldade de relacionamento, por sua condição que as tornam impopulares. Ressalta que a atividade física é bastante recomendada para essas crianças, inclusive como facilitadora de outros aprendizados acadêmicos.
Além dos problemas para o aprendizado, que podem render maior ocorrência de reprovações, expulsões e abandono escolar, Mattos (2015) relata que os diagnosticados com TDAH estão mais propensos a acidentes, ao uso abusivo de álcool e drogas, especialmente na adolescência, maior incidência à depressão e ansiedade, maior índice de obesidade, maior risco de desemprego e divórcios se forem adultos.
Porém, é preciso cautela para diferenciar o normal do patológico, visto que para compreender é preciso considerar diversos aspectos sejam histórico, social ou cultural. Ao mesmo tempo, cada campo técnico precisa se ancorar em uma determinada concepção. Por isso, a necessidade de que o professor adquira conhecimento suficiente para identificar e auxiliar no encaminhamento ao tratamento dos alunos com TDAH.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com Araújo (2002), Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade é uma síndrome relativamente comum entre 3% a 5% dos alunos em idades escolares, requerendo do educador metodologias específicas para realizar um trabalho pedagógico que contemple este aluno. Sendo assim, é fundamental o conhecimento sobre TDAH e suas implicações na vida do aluno.
O Transtorno é sempre complexo, pois apresenta várias com formas da criança se apresentar diante da sociedade, e por isso deve ser estudado e analisado com a ajuda dos pais/familiares e principalmente da escola.
Constatamos que essa parceria, quando bem-feita, ajuda a criança com transtorno opositor a se desenvolver, como as demais crianças.
Verificamos que, quando há o afeto da família, vivendo em um lar harmonioso no qual a criança se sente segura e amparada, aliado a uma educação de qualidade em que sejam garantidos os direitos do aluno com necessidades educacionais especiais, essa criança se desenvolve com mais facilidade e dignidade. A escola deve oferecer a essa criança um atendimento educacional especializado.
É importante o trabalho conjunto da escola com a família, pois as duas são as peças principais para o desenvolvimento da criança com TDAH. É o amparo e a segurança da família aliados ao atendimento educacional especializado da escola.
Com isso, conclui-se que a parceria família e escola é essencial, mas, para que isso aconteça, os profissionais da educação precisam de formação adequada que contemple a inclusão em sala de aula. Precisam conhecer o TDAH e suas particularidades, para que possam realizar uma intervenção adequada em parceria com os pais. É necessário também um interesse e comprometimento do professor na procura de uma formação continuada.
O referencial bibliográfico sobre TDAH pesquisado para a formulação deste projeto escapa do âmbito educacional e perpassa por áreas do conhecimento como neurologia, psiquia-

tria, psicologia, pediatria, neuropsiquiatria, saúde coletiva e até endocrinologia.
Quanto ao diagnóstico, identificou-se a necessidade de uma cautelosa análise dos sintomas mediante critérios definidos pelo DSM-5 e a coleta de dados provenientes de entrevistas do entorno social da criança, principalmente pais, familiares próximos e professores, ressaltando a importância de um diagnóstico fundamentalmente clínico.
Outro fator que apareceu recorrente no material utilizado é a discussão acerca da adaptação escolar para se receber o aluno com TDAH, respeitando as limitações que o transtorno lhe causa e adequando o ambiente e a metodologia escolar para contemplar este aluno e contribuir com o seu tratamento.
Embora diversos estudos tenham enaltecido os efeitos benéficos que as medicações proporcionam aos portadores de TDAH, é discutido em alguns artigos da base de dados a hipermedicalização das crianças, sugerindo a tentativa de controle de características inerentes à infância e à adolescência e de medicalizar a vida.
O diagnóstico perpassado por controvérsias, no que diz respeito a sua definição, etiologia, diagnóstica e tratamento. As discussões referentes ao uso do psicotrópico para controlar os sintomas do TDAH são inúmeras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAUJO, Alexandra Prufer de Queiroz Campos. Avaliação e manejo da criança com dificuldade escolar e distúrbio de atenção. J. Pediatr, v.2, Supl 1,2002.
ARAÚJO, ÁLVARO; NETO, F. A Nova Classificação Americana Para os Transtornos Mentais – o DSM-5. Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva, v. 16, n. 1, 1 abr. 2014.
CARVALHO, Fabrícia Bignotto de; CRENITTE, Patrícia Abreu Pinheiro e CIASCA, Sylvia Maria. Distúrbios de aprendizagem na visão do professor. Rev. psicopedag. [online]. 2007, vol.24, n.75, pp. 229-239. ISSN 0103-8486.
MATTOS, Paulo. No Mundo da Lua: Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade - TDAH. Associação Brasileira do Déficit de Atenção - ABDA.16ª edição. São Paulo, 232 p., 2015.
PEREIRA, Heloisa S.; ARAÚJO, Alexandra P. Q. C.; MATTOS, Paulo. Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH): aspectos relacionados à comorbidade com distúrbios da atividade motora. Revista Brasileira de Saúde Materna Infantil, [s.l.], v. 5, n. 4, p.391-402, dez. 2005. FapUNIFESP (SciELO).
ROHDE, Luis Augusto et al. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. Revista Brasileira de Psiquiatria, [s.l.], v. 22, n. 2, p.07-11, dez. 2000. FapUNIFESP (SciELO).
SANTOS, L.F. & VASCONCELOS, L.A. Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade em Crianças: uma revisão interdisciplinar. In: Psicologia: Teoria e Pesquisa, 2010.
SIGNOR, Rita de Cassia Fernandes; BERBERIAN, Ana Paula; SANTANA, Ana Paula. A medicalização da educação: implicações para a constituição do sujeito/aprendiz. Educação e Pesquisa, [s.l.], v. 43, n. 3, p.743-763, 3 nov. 2016. FapUNIFESP(SciELO).
GOMES, M. & VILANOVA, L.C.P. – Transtorno de Déficit de Atenção-Hiperatividade artigo ver neurociência1999.
AMARAL, A. H., & Guerreiro, M. M. (2001). Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade – proposta de avaliação neuropsicológica para diagnóstico. Revista Arquivos de Neuropsiquiatria.
Cruz, Bruna de Almeida.; Lemos, Flávia Cristina Silva.; Piani, Pedro Paulo Freire,; Brigagão, Jacqueline Isaac Machado: Psicologia Social Comunitária e Saúde Mental:
Uma Crítica á Produção do TDAH e a Administração de Drogas para Crianças
Estud, Psic vol 20 no 3 jul/ set 2016
Lopes, Rafaela Ramos de Oliveira. Estudo da Influência da Utilização de Medicamentos na Qualidade de Vida de Crianças e Adolescentes Diagnosticados com Transtorno de Défict de Atenção e Hiperatividade.
Dissertação jan 2016.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO ENSINO FUNDAMENTAL COM AUXÍLIO DA TECNOLOGIA

GISELLE SILVA GOMES

RESUMO
O presente tema foi escolhido através da necessidade de colaborar com a didática mais significativa para os nossos alunos, no uso das tecnologias nas salas de aula das séries iniciais do ensino fundamental em contribuir e ampliar os conhecimentos adquiridos, multiplicando saberes para os docentes. O ambiente alfabetizador da escola é de suma importância, principalmente a sala de aula, onde a criança entrará em contato com os mais diversos materiais escritos, para ampliar sua vivência com o mundo letrado. Os objetivos específicos se desenvolvem em identificar as ideias escolares sobre a importância da tecnologia no cotidiano escolar, observar como os professores conduz a inclusão digital em sala de aula. E a sua aceitação para com as novas tecnologias nas salas de aula. O uso de novas tecnologias vem adquirindo cada vez mais relevância no cenário educacional.

Palavra-chave: Alfabetização; Tecnologia; Didática

ABSTRACT
This theme was chosen due to the need to collaborate with the most significant didactics for our students, in the use of technologies in classrooms in the initial grades of elementary school to contribute and expand the knowledge acquired, multiplying knowledge for teachers. The school's literacy environment is of utmost importance, especially the classroom, where the child will come into contact with the most diverse written materials, to expand their experience with the literate world. The specific objectives are to identify school ideas about the importance of technology in everyday school life, observe how teachers conduct digital inclusion in the classroom. And their acceptance of new technologies in classrooms. The use of new technologies has become increasingly relevant in the educational scenario.

Keyword: Literacy; Technology; Didactics

INTRODUÇÃO

A pesquisa compreende-se na Alfabetização nos anos iniciais com o auxílio da tecnologia ao percebe as diversas mudanças tecnológicas ocorridas na sociedade é possível entender o quanto a tecnologia tem vários processos de aprendizagem.

Analisar a alfabetização e refletir sobre a educação brasileira na perspectiva do letramento é prática relativamente recentes. A palavra letramento surge no Brasil por volta da década de 1990, vinculada ao conceito de alfabetização, originando-se daí uma confusão com relação à especificidade de cada termo. Muitos educadores acreditam que somente após a concretização do processo de alfabetização é que se pode iniciar o processo de letramento, isto é, primeiro é preciso propiciar ao aluno o domínio da tecnologia da escrita para, depois, torná-lo um sujeito letrado. A alfabetização é um momento fantástico de descoberta do mundo para as crianças. Nesse período, somar recursos digitais às aulas ajuda a tornar o ambiente interativo, lúdico e também muito atrativo. O presente trabalho desenvolveu-se por meio da pesquisa qualitativa, considerando que esta abordagem proporciona resultados significativos na área educacional, no sentido de oportunizar ao pesquisador uma visão mais ampla no cotidiano escolar, além de produzir conhecimentos e contribuir para a transformação da realidade estudada.

O estudo da alfabetização e do letramento e uma maneira de entender o processo de desenvolvimento da criança no início da sua vida escolar bem como a forma que se aprende do sistema alfabético e de seus usos em situações de comunicação. A alfabetização é um momento prazeroso de descoberta do mundo para os pequenos. A alfabetização é letramento e um processo que incluir a criança no mundo letrado. Nesta ocasião, a influência em que convive e as experiências individuais de cada aluno e muito importante e precisam ser consideradas pelo educador.

O uso da tecnologia na educação não poder ser ignorado sendo que estão cada vez mais presentes no dia a dia do aluno. As mídias como rádio, televisão, revista, computador, tablets, celular estão cada vez mais acessíveis

e podem ser significativas ferramentas didáticas. A importância das novas tecnologias de ensino utilizada como um instrumento extremamente importante para o desenvolvimento da aprendizagem, e também uma ferramenta importante para a construção do conhecimento.

ALFABETIZAÇÃO

A alfabetização não se restringe apenas à decodificação do alfabeto, não é somente juntar umas letras aqui, outras acolá, é a aprendizagem do sistema de escrita e da linguagem escrita em seus diversos usos sociais. A língua é um sistema discursivo que se organiza no uso e para o uso, escrito e falado, sempre de maneira contextualizada. No entanto, uma condição básica para ler e escrever com autonomia é a apropriação do sistema de escrita, que envolve, da parte dos alunos, aprendizagens muito específicas.

Não basta colocar os alunos diante dos textos para que conheçam o sistema de escrita alfabético e seu funcionamento ou para que aprendam a linguagem escrita. É preciso planejar uma diversidade de situações em que possam, em diferentes momentos, centrar seus esforços ora na aprendizagem do sistema, ora na aprendizagem da linguagem que se usa para escrever.

Durante muito tempo a tradição escolar definiu como conteúdo de leitura o aprendizado da decifração. Ler, emitindo sons para cada uma das letras, era a situação que ilustrava a aprendizagem da leitura. Hoje, sabemos que não basta ler um texto em voz alta para que seu conteúdo seja compreendido, e a decifração é apenas uma, dentre muitas, das competências envolvidas nesse ato. Ler é, acima de tudo, atribuir significado.

Segundo FERREIRO, (2002,p.12):

Há crianças que ingressam no mundo da linguagem escrita através da magia da leitura e outras que ingressam através do treino das tais habilidades básicas. Em geral, os primeiros se convertem em leitores, enquanto os outros costumam ter um destino incerto.

Desde o ano de 2010, que todas as crianças de seis anos foram obrigatoriamente matriculadas em escolas de Ensino Fundamental, em atendimento a Lei nº 11.274, de 2006. O intuito da lei era que crianças com experiência pré-escolar tivesse um desempenho melhor ao longo da Educação Básica. Havia uma certa preocupação por parte dos especialistas, se as escolas estariam preparadas para receber essas crianças.

A alfabetização jamais seria um produto escolar, porém e um resultado de um trabalho que a várias partes ligadas. O método de alfabetização antecede e supera os limites escolares. Apenas em estudos mais atuais observe-se uma gradativa mudança nessa compreensão, em que alfabetizada é a criança apto de ler e escrever um bilhete fácil, isto é, capaz de realizar uma prática proficiente social de leitura e escrita.

Emília Ferreiro (1996) destaca que a alfabetização, transitar de como ensinar para como aprender. A escrita é um instrumento de compreensão para a criança. Desta forma, começa o processo de ensino-aprendizagem destacando a importância do desenvolvimento. Dessa forma, surge o interesse de compreender os níveis da alfabetização.

LETRAMENTO DIGITAL

Compreendemos que alfabetizar-se é um processo contínuo, determinados por momentos de construções e reconstruções. Atualmente, percebemos que a alfabetização se dedica não apenas sobre propriedade da leitura e da escrita, “é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente” (SOARES, 2009, p.20) Neste sentido, que ocorre o letramento na alfabetização.

A educação começa dessa perspectiva, um novo meio de aprendizagem no código alfabético, procurando compreende os significados e funções que a língua demonstra socialmente, isto é, “de fazer uso real e adequado da escrita com todas as funções que ela tem em nossa sociedade e também como instrumento na luta pela conquista da cidadania” (SOARES, 1998, p.33). Também, destaca Kleiman (2005,p. 21) “o letramento abrange o processo de desenvolvimento e o uso dos sistemas de escrita nas sociedades, ou seja, o desenvolvimento histórico da escrita refletindo outras mudanças sociais e tecnológicas”.

A definição de letramento surge no contexto

educacional brasileiro desde da década de 1980. Os primeiros registros ocorrem com as autoras Mary Kato, Leda Verdiani Tfouni, em que as elas definem o termo e evidenciam a importância desta nova compreensão para o ensino/aprendizagem da leitura e escrita. Para Melo (2012), essas obras influenciaram e contribuíram para as discussões acerca do processo de alfabetização.

A expressão da palavra letramento vem da palavra em inglês literacy que quer dizer estado ou condição daquele que compreende o sistema alfabético (ler e escrever). Soares (2009, p.18) chama a atenção para a importância de refletir sobre esse conceito, pois ele carrega o significado que estas aprendizagens têm socialmente. Nessa direção, ressalta Xavier (2005, p.02), "a capacidade de enxergar além dos limites do código, fazer relações com informações fora do texto falado ou escrito e vinculá-las à sua realidade histórica, social e política são características de um indivíduo plenamente letrado".

O letramento, nessa perspectiva, se mostra com um conceito inseparável ao ensino de alfabetização, pois está de modo direto relacionada à aprendizagem da língua. Mas, Albuquerque (2005) assinala que o letramento não substitui, porém acrescenta o conceito de alfabetização, já que o letramento é responsável pela compreensão dos significados e funções da escrita na sociedade, e a alfabetização, o processo pelo qual a criança se apropria do sistema alfabético. Deste então,

> [...] a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita (SOARES, 2004, p.97).

Conforme mostrado, alfabetizar letrando é da permissão a aprendizagem da leitura e escrita, permitindo o entendimento dos significados que a língua apropria se na sociedade, auxiliando para a formação de alunos competentes como ao uso das habilidades linguísticas. Por tanto, é necessário considerar que a língua nos dias de hoje assume um papel diferente aquele que se compreendia na década de 1980.

A partir desse cenário a escrita se mostra em um recente contexto social, principalmente, pela chegada das novas tecnologias digitais. Desta forma também são mostradas nas instituições escolares, mas "onde antes de esperava que a criança usasse lápis e papel para escrever de forma legível, hoje se espera que ela escreva coisas com sentido no caderno e no computador, e que use a internet" (KLEIMAN, 2005, p.20-21). Na presença, dessas novas estruturas, a escrita é transformada, como também o papel do letramento. A Tecnologia ajuda para o conhecimento de outras formas de leitura e escrita e induz as novas habilidades de letramento: o Letramento digital.

Segundo Soares (2002), é necessário reconhecer que a palavra letramento carrega um significado de pluralidade, pois ao considerar as diferentes tecnologias da escrita, compreende-se também que existem diversas formas de letramento, como destaca Xavier (2005, p.04) "os tipos de letramentos mudam porque são situados na história e acompanha a mudança de cada contexto tecnológico, social, político, econômico ou cultural em uma dada sociedade". Para Leandro (2010) discutir acerca do letramento digital significa pensar em práticas de ensino e aprendizagem diferenciada da forma tradicional de letramento.

Desta forma, letramento digital pode ser estabelecido como "certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela diferentes dos que exercem práticas leitura e de escrita no papel" (SOARES, 2008, p.151). Freitas (2010) conceitua o letramento digital como um conjunto de habilidades para que os sujeitos não só entendam, mas utilizem as informações de maneira crítica e estratégica, contextualizadas em diversos formatos e fontes, principalmente, digitais.

A TECNOLOGIA PRESENTE NA SALA DE AULA

Será abordado nesse segundo capítulos como a tecnologia pode estar presente em sala de aula, sendo uma boa ferramenta para cotidiano escolar.

A educação estabelece a base de toda construção e organização humana. Os instrumentos usados em todo percurso neste processo são de grande importância para formação

e representação da visão de mundo, para construção de pessoas verdadeiramente participativa e estimulada. Saindo deste ponto é perceptível a urgência de ajustes didáticas no ensino/aprendizagem que cheguem em tais expectativas, gerando condições que possibilitem interconexões com o processo pedagógico e o desenvolvimento de recursos tecnológicos e conseguir um conhecimento diferenciado e significativo. Tecnologia vem facilitar o processo de construção ou desenvolvimento de algo ou algum produto.

[...] "Consideremos, então, que a tecnologia é a possibilidade de resolver problemas." Como afirmou o cientista da informação Silvio Meira (Com Ciência, 2011)

Cada vez mais a tecnologia faz parte da vida cotidiana das pessoas, independente da sua idade. De crianças até idosos apresentam interesse em se interagir com o mundo digital e desta forma adquirir conhecimento e compreensão sobre a área. O uso dessa tecnologia na escola é fundamental para a atualização do sistema educacional, entretanto, devemos ficar alertas a outros aspectos do desenvolvimento das crianças, esse método não deve ser imposto ou exigido no ensino, já que nem todas as crianças aprendem no mesmo modo. O interesse dos alunos pela utilização de aparelhos eletrônicos aumenta gradualmente, precisamos ficar vigilantes para que esse mundo tecnológico não impeça que as crianças cresçam nas suas aptidões sócias, ou suas experiências em viver o mundo atual. Em que o desejo em se relacionar com outros indivíduos e forma algo real dessas relações é importante que a criança se considere como um ser de convívio em aspectos biológicos, psicológicos, sociais e culturais.

Segundo Vygotsky (1962 -1978), o desenvolvimento cognitivo do aluno se dá por meio da interação social, ou seja, de fora para dentro a sua interação com outros indivíduos e com o meio.

Ao acrescentar o uso de tecnologias na alfabetização muitos benefícios podem ser considerados, dessa maneira a criança percebe que a tecnologia pode ter vários papéis em sua vida, estimula que o aprendizado pode ser alcançado pelo meio de um computador, acrescentar a visão da criança em relação as tecnologias, não resumindo apenas ao divertimento.

"Formar crianças aptos a lidar com as novas exigências deste século é uma meta que só será alcançada com uma transformação sistêmica da Educação, com intervenções no ambiente escolar e no currículo." (MARTINA ROTH, mestra em Pedagogia Global, Nova Escola, 2011).

AS TECNOLOGIAS DE ENSINO PARA UMA MELHOR APRENDIZAGEM

No processo de aprendizagem, não importa qual método é utilizado, mas pode-se observar que é determinado por fatores relacionados à complexidade do problema e diferenças individuais, ou seja, todos possuem um grande volume de conhecimentos e habilidades adquiridos, Atitude e experiência. Desde a infância, esses fatores mudaram a forma como os indivíduos aprendem, o que pode ser comprovado nas seguintes situações que Gil propôs:

Depois de encontrar um problema de matemática na aula, alguns alunos tendem a concluí-lo mais rápido do que outros. Alguns alunos levantam a mão para responder às perguntas mais rápido, enquanto outros são mais lentos. Alguns alunos podem se lembrar facilmente dos assuntos ensinados no dia anterior, enquanto outros esqueceram e precisam se lembrar. (GIL, 2005, p. 58)

A contribuição na utilização das ferramentas tecnológicas dentro da sala de aula, com bons resultados obtidos durante o processo de alfabetização.

"Formar crianças aptos a lidar com as novas exigências deste século é uma meta que só será alcançada com uma transformação sistêmica da Educação, com intervenções no ambiente escolar e no currículo." (MARTINA ROTH, mestra em Pedagogia Global, Nova Escola, 2011).

Contempla-se uma época caracterizada pelos avanços das tecnologias e pelo surgimento de novo paradigmas de aprendizagem, cabendo à escola desenvolver as habilidades que as crianças precisarão para enfrentar os desafios. Capacitando as crianças para que tenham um pensamento crítico, capacidade para solucionar problemas e tomar decisões, disposição para trabalho colaborativo além de boa comunicação, dando acesso ao ensino e à tecnologia a todos os alunos das redes públi-

cas e privadas (MARTINA ROTH, 2011)
A tecnologia permite que o aluno desenvolva trabalhos individuais ou coletivos, mesma estando em casa, possibilitando se comunicar com o grupo, realizar atividades de casa online, permite que este aluno tenha contato com o conteúdo aprendido em sala também fora da escola, além de dar a possibilidade aos pais de acompanharem os avanços dos filhos pelo mesmo sistema.
"[...] O objetivo da educação não é ensinar coisas, porque as coisas já estão na internet, estão por todos os lugares. [...] Rubem Alves, Escola Ideal – Portal Brasil 2011.
A fala de Rubem Alves da sustentação a este capítulo, questionar os rumos da educação e o apodera mento das tecnologias neste contexto, direcionando o aprendizado para o que é essencial ao ambiente onde à criança está inserido, no entanto, a figura do professor como orientado, ou figura de quem auxilia no processo de descobrimento, ensino-aprendizado.
A seguir será interpelado o papel do professor no conceito de aprendizado e sua interferência através das tecnologias.

A TECNOLOGIA E O ACESSO A SOCIEDADE
A tecnologia inicialmente era considera artigo de luxo, em uma escala de valores absurdos onde apenas as pessoas com grades posses ou de uma vida mais privilegiada conseguiria ter acesso, e sempre se reinventando aos pouco com o surgimento de novos aparelhos e aprimoramentos de outros a sociedade aos poucos foi se adaptando ao ponto de trabalhar e batalhar até conseguir ter acesso ao tal aparelho de luxo, no decorrer das décadas a evolução já estava em tudo quanto é lugar, melhorias foram feitas. Obviamente ouve então uma alta na procura de informação sobre a tecnológica, a demanda de pessoas querendo obter tais aparelhos resultou na demanda de investimentos. Tal investimento que hoje em dia se mostra eficaz e a cada dia se é deparado com um novo aparelho tecnológico, o que antes para alguns poderia ser impossível agora se vê em todos os lugares.
Por mais acessível que se faz a tecnologia nos dias atuais, nem todos conseguiram evoluir com elas, para quem nasceu nas décadas de 50,60,70, acompanhar esses avanços não tem sido fácil. Professores e mestres são seres que sempre procura buscar conhecimento e estar sempre atualizado porem tais avanços aconteceram muito rápido, mal pode se adaptar com um, e já e lançado algo mais atual.
Segundo Kenski (2012) justifica que a tecnologia: a está em todo lugar, já faz parte das nossas vidas. As nossas atividades cotidianas mais comuns – como dormir, comer, trabalhar, nos deslocarmos para diferentes lugares, ler, conversar e nos divertimos – são possíveis graças às tecnologias a que temos acesso. As tecnologias estão tão próximas e presentes que nem percebemos mais que são coisas naturais. Tecnologias que resultaram, por exemplo, em lápis, cadernos, canetas, lousas, giz e muitos outros produtos, equipamentos e processos que foram planejados e construídos para que possamos ler, escrever, ensinar e aprender. (KENSKI, 2012, p.24)
Com a avanço surge também a dependência, com a introdução de novas ferramentas facilitadoras do trabalho e do lazer humano, a tecnologia se fez um elemento crucial para a vivência humana. Os benefícios que as novas tecnologias geram são inúmeros e se estendem a cada um dos setores sociais, desde a área empresarial até a da saúde.

O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO UTILIZANDO COMO FERRAMENTA: AS TECNOLOGIAS DIGITAIS
O uso de novas tecnologias vem adquirindo cada vez mais relevância no cenário educacional. Sua utilização como instrumento para a aprendizagem aumenta de maneira muito rápida e, por consequência, o processo de escolarização vem sendo pressionado em realizar mudanças estruturais e organizacionais (CAMPOS, 2009).
Cabe lembrar que a introdução da informática, ou seja, dos computadores, na educação brasileira se deu por volta da década de 1970 e, a princípio, iniciou-se lentamente.
Sabe-se que no passado as crianças brincavam de maneira tradicional, isto é, utilizavam os saberes que lhes eram passados de geração para geração.
Os brinquedos eram confeccionados artesanalmente com materiais que estavam à disposição como couro, madeira, palha, sementes, e eram manufaturados, por mães, avós e tios.
Com o passar do tempo e as mudanças que ocorreram ano após ano, também o modo

de brincar foi mudando a confecção do brinquedo, os materiais utilizados e a inclusão de algumas propostas pedagógicas foram agregados aos brinquedos da atualidade, a indústria fabrica brinquedos em grande escala e munidos de tecnologia de ponta, praticamente a interação com o brinquedo está no apertar de um botão. A criatividade ficou em segundo plano.

Claro que há brinquedos pensados por profissionais da educação para desenvolver ainda mais o intelecto e outras capacidades da criança em sua faixa etária.

Diante do domínio da indústria e da tecnologia, cabe ao profissional ao escolher um brinquedo para seus alunos, escolher o mais adequado à sua proposta da unidade escolar apesar de nem sempre ser o objeto (brinquedo) propriamente dito que irá definir uma brincadeira. Brincar é uma forma de linguagem onde a criança integre consigo, com seu mundo, com outras pessoas e com o meio ao qual ela está inserida. O RCNEI (BRASIL, 1998, p. 58) destaca a importância de se valorizar atividades lúdicas na Educação Infantil, visto que "as crianças podem incorporar em suas brincadeiras conhecimentos que foram construindo".

A contribuição na utilização das ferramentas tecnológicas dentro da sala de aula, com bons resultados obtidos durante o processo de alfabetização.

"Formar crianças aptos a lidar com as novas exigências deste século é uma meta que só será alcançada com uma transformação sistêmica da Educação, com intervenções no ambiente escolar e no currículo." (MARTINA ROTH, mestra em Pedagogia Global, Nova Escola, 2011).

Contempla-se uma época caracterizada pelos avanços das tecnologias e pelo surgimento de novo paradigmas de aprendizagem, cabendo à escola desenvolver as habilidades que as crianças precisarão para enfrentar os desafios. Capacitando as crianças para que tenham um pensamento crítico, capacidade para solucionar problemas e tomar decisões, disposição para trabalho colaborativo além de boa comunicação, dando acesso ao ensino e à tecnologia a todos os alunos das redes públicas e privadas (MARTINA ROTH, 2011)

A tecnologia permite que o aluno desenvolva trabalhos individuais ou coletivos, mesma estando em casa, possibilitando se comunicar com o grupo, realizar atividades de casa online, permite que este aluno tenha contato com o conteúdo aprendido em sala também fora da escola, além de dar a possibilidade aos pais de acompanharem os avanços dos filhos pelo mesmo sistema.

A fala de Rubem Alves da sustentação a este capítulo, questionar os rumos da educação e o apodera mento das tecnologias neste contexto, direcionando o aprendizado para o que é essencial ao ambiente onde à criança está inserido, no entanto, a figura do professor como orientado, ou figura de quem auxilia no processo de descobrimento, ensino-aprendizado.

O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO UTILIZANDO COMO FERRAMENTA: A SOCIALIZAÇÃO

As interações sociais construtivas e cooperativas têm o potencial de promover a aprendizagem eficiente de habilidades e conteúdo, assim como a empatia e o respeito mútuo, fundamentais ao desenvolvimento moral. A definição da socialização é o ato ou efeito de socializar, ou seja, de tornar social, de reunir em sociedade. É a extensão de vantagens particulares, por meio de leis e decretos, à sociedade inteira. É o processo de integração dos indivíduos em um grupo. Quando falamos de interagir com pessoas aprendemos a lidar com o mundo, respeitando as opiniões, as culturas, conquistando a partir do relacionamento com as pessoas que conseguimos nos virar sozinhos e melhorar a nossa comunicação e até mesmo nos posicionar diante de vários problemas do dia a dia.

Um dos benefícios de permitir que as crianças se relacionem com Professores é que a criança vai aprender a se comunicar com estranhos, se tornando menos tímida durante o seu crescimento.

Por meio das brincadeiras para socialização, conseguimos resgatar a cultura, ter o conhecimento prévio da criança. Colocamos as crianças para movimentar se exercitam e assim melhoram suas condições físicas, motoras e cognitivas. Melhorando as habilidades a serem desenvolvidas nessas fases. E com as histórias temos a construção de vocabulários das crianças e de conhecimento de mundo.

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas

aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da pesquisa acadêmica, é possível observar a presença das tecnologias na educação, suas contribuições e ainda os desafios encontrados por educadores, gestores e alunos na implantação deste sistema dentro da escola e das salas de aulas. Mostrando que é possível e necessário à utilização das ferramentas tecnológicas durante o processo de alfabetização, apesar de encontrar desafios e rejeições durante a pesquisa, foi observado resultados efetivos e favoráveis. A utilização das tecnologias no processo de alfabetização é um assunto atual, importante e deve estar no planejamento escolar. As crianças e sua relação atual com as tecnologias, uma vez que elas têm acesso desde muito pequenas.
Levando em consideração sua inserção da tecnologia na educação e sua contribuição durante todo o processo de alfabetização e ao longo de toda jornada escolar. A formação e adaptação dos professores e gestores para contribuírem neste progresso da educação. Sendo possível destacar escolas e professores no Brasil que são exemplos bem-sucedidos na utilização da tecnologia. Os benefícios dos recursos tecnológicos que foi apresentado e com exemplos reais que confirmam que é possível utilizar as ferramentas tecnológicas de forma efetiva.

O presente trabalho realizado, buscamos métodos para atingir os objetivos reais, com a produção de conhecimento efetivo, que possa ser aplicado e principalmente propagado, de forma ágil e eficiente. E também o professor deve sempre estar em constante formação, buscando novas possibilidades e novos recursos e principalmente estar aberto a aprender sempre.

Levando estas tecnologias cada vez mais a realidade das salas de aula, ao cotidiano educacional e contribuindo para o bom uso das ferramentas no processo de alfabetização nas escolas públicas e privadas. Portanto o professor deve ser o porto seguro dessas empreitadas infantis, que devem ser feitas com alguma orientação, mas sempre com muita liberdade na transposição de barreiras na alfabetização.
No mundo contemporâneo a tecnologia tem influenciado no ensino-aprendizagem das crianças. O professor tem usado essas mídias educacionais para estimular ainda mais no desenvolvimento da leitura e escrita em alunos com dificuldades, além de dinamizar as aulas e elevar os índices da educação. Uso da tecnologia em sala de aula auxilia as crianças na assimilação dos conteúdos e possibilita que tenham acesso ao mundo da cultura digital.
Com a inserção dos computadores na rotina escolar das crianças o professor ganha um aliado para tornar suas aulas mais agradáveis e prazerosas.
A sala de informática é um ambiente pedagógico em que o professor e o aluno podem exercitar aprendizado, diminuindo as dificuldades do ensino aprendizagem das crianças quanto ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.
O resultado da pesquisa foi satisfatório e exitosos haja vista que a educação é um processo e consiste na evolução do aprendizado, assim utilizar a tecnologia com crianças traz benefícios para o desenvolvimento da alfabetização e do letramento e também pelo simples fato de ensinar aos alunos a utilizá-la para melhorar a vida.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth de; ProInfo: Informática e Formação de Professores
– Vol. 1; Brasília: MEC/ Secretaria de Educação à Distância –, 2000.
ALMEIDA Maria Elizabeth de Informática e formação e professores. Vol. 2, Série de estudos, Educação a distância, Brasília, 2000.
BARROS, A. J. da S. LEHFELD, N. A. de S. Fundamentos de Metodologia. 2 ed.
São Paulo: Makron Books, 2000.
COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A.; CAFIERO, D. Alfabetização e Jogos Digitais em Ambientes Interativos Multimodais. In: 6º Conferencia Latinoamericana de
Objetos de Aprendizaje y Tecnologias para la Educación – LACLO,2011, Montevidéu, Uruguai: v. 1. p. 1-9. Anais..., Montevidéu, Uruguai,2011.
CHIAPINNI, L. A reinvenção da catedral. São

Paulo: Cortez, 2005.
D'AMBRÓSIO, U. Educação Matemática: da Teoria a Prática. Campinas: Papirus, 2001.
GASPARIN, J.L. Uma didática para a pedagogia histórico-crítica. 4. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção Educação Contemporânea).
KENSKI, Vani Moreira. Tecnologias e ensino presencial e a distância. 9. ed. São Paulo: Papirus, 2012.
MORIN, Edgar. Os sete saberes necessário a educação do futuro. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 6ª Ed. São Paulo: Cortez Editora. DF: UNESCO, 2002.
NOVA ESCOLA, Alfabetização inicial: alfabetizar é todo dia. Disponível em: http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/ acesso em 27/11/20 às 15h.
FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa. Paz e Terra, São Paulo, 2002.
PERRENOULD, Philippe. 10 novas competências para ensinar. Convite à viagem. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre, Artimed, 2000.
SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. 3.ed. Belo Horizonte Autêntica Editora, 2009.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

GISLEINE NUNES MACHADO SOARES

RESUMO: A educação inclusiva tem ganhado destaque na educação infantil, onde a diversidade é reconhecida e valorizada como um elemento essencial para o desenvolvimento integral das crianças. Este contexto busca promover um ambiente de aprendizado que acolha todas as crianças, independentemente de suas diferenças, incluindo aquelas com deficiências, necessidades educacionais especiais ou diferentes origens culturais e sociais. A inclusão na educação infantil é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, na qual todas as crianças têm acesso às mesmas oportunidades de desenvolvimento. Neste cenário, os professores desempenham um papel crucial, necessitando de formação contínua e recursos adequados para atender às necessidades diversas dos alunos. As práticas pedagógicas inclusivas incluem a adaptação do currículo, o uso de materiais didáticos diversificados e a implementação de estratégias de ensino que considerem as singularidades de cada criança. Além disso, a colaboração entre família, escola e comunidade é essencial para a construção de um ambiente inclusivo e acolhedor. O respeito à diversidade e a promoção de uma cultura de inclusão na educação infantil não apenas beneficiam as crianças com necessidades especiais, mas também enriquecem o aprendizado de todos os alunos, fomentando a empatia, o respeito mútuo e a valorização das diferenças. Assim, a educação inclusiva na educação infantil se estabelece como um pilar essencial para a construção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária desde os primeiros anos de vida.

Palavras-chave: Inclusão; Valorização; Diversidade; Educação; Diferenças.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva, especialmente na educação infantil, tem se consolidado como um dos pilares para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Esse modelo educacional busca garantir que todas as crianças, independentemente de suas particularidades físicas, cognitivas, emocionais ou sociais, tenham acesso ao mesmo ambiente de aprendizagem, onde possam interagir, aprender e crescer juntas.

A inclusão na educação infantil é, portanto, não apenas uma questão de acesso, mas de participação ativa e de garantia de oportunidades iguais para o desenvolvimento pleno de cada criança.

O conceito de diversidade é intrínseco à educação inclusiva. Na educação infantil, a diversidade se manifesta de várias formas, seja por diferenças culturais, étnicas, socioeconômicas ou por necessidades educacionais especiais.

Reconhecer e valorizar essa diversidade é essencial para que a educação se torne verdadeiramente inclusiva. Isso implica em criar estratégias pedagógicas que respeitem as singularidades de cada criança e em promover um ambiente onde todas se sintam seguras e valorizadas.

Para que a inclusão e a diversidade sejam efetivas na educação infantil, é fundamental que os educadores estejam preparados e comprometidos com esses princípios.

A formação continuada e o desenvolvimento de competências específicas para lidar com a diversidade são aspectos cruciais nesse processo. Além disso, é necessário que a escola, como um todo, adote uma postura inclusiva, desde a gestão escolar até o planejamento das atividades pedagógicas, para garantir que nenhuma criança seja abandonada.

Por fim, a parceria entre escola, família e comunidade é essencial para o sucesso da educação inclusiva na educação infantil. A colaboração entre esses atores permite que as necessidades individuais das crianças sejam compreendidas e atendidas de forma mais eficaz, promovendo um desenvolvimento harmonioso e integrador.

Assim, a educação inclusiva e a valorização da diversidade na educação infantil não apenas beneficiam as crianças diretamente envolvidas, mas também contribuem para a construção de uma sociedade mais empática, tolerante e respeitosa com as diferenças.

A educação inclusiva na educação infantil representa um passo fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Ao promover o acesso à educação

para todas as crianças, independentemente de suas habilidades, condições físicas ou cognitivas, a educação inclusiva garante que desde cedo os alunos sejam expostos a um ambiente de aprendizado diversificado e acolhedor.

Isso não apenas favorece o desenvolvimento individual, mas também enriquece o convívio social, incentivando a empatia, o respeito às diferenças e a cooperação entre as crianças.

No contexto da educação infantil, a diversidade se manifesta de várias formas, seja cultural, linguística, social ou relacionada às diferentes necessidades educativas dos alunos. Com a implementação de práticas inclusivas, é possível transformar a sala de aula em um espaço onde todas as crianças têm a oportunidade de participar ativamente e desenvolver seu potencial máximo.

No entanto, essa abordagem também traz desafios significativos para os educadores, que precisam adaptar suas metodologias e materiais didáticos para atender a essa diversidade de maneira eficaz. O objetivo deste estudo é explorar essas questões, discutindo estratégias para uma prática pedagógica inclusiva e promotora da diversidade na educação infantil.

FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Educação Inclusiva na Educação Infantil refere-se à prática de garantir o acesso e a participação de todas as crianças, independentemente de suas habilidades, características ou diferenças, em ambientes educacionais inclusivos. O tema aborda a importância de promover a diversidade e a igualdade desde os primeiros anos de vida, buscando criar uma sociedade mais inclusiva e equitativa (BORGES; QUEIROZ; FARIAS, 2023).

A educação inclusiva é um conceito pedagógico que visa garantir que todos os alunos, independentemente de suas diferenças, tenham acesso a uma educação de qualidade em ambientes regulares de ensino.

Este modelo se baseia na crença de que a diversidade é um valor enriquecedor e que todos os estudantes têm o direito de participar plenamente do processo educativo. A inclusão vai além da simples integração física dos alunos com necessidades especiais; envolve a adaptação de métodos e práticas para atender às necessidades individuais, promovendo um ambiente de aprendizado equitativo para todos.

Um dos pilares da educação inclusiva é a adaptação curricular, que permite que o conteúdo e as atividades sejam ajustados de acordo com as capacidades e necessidades de cada aluno. Isso pode incluir o uso de recursos tecnológicos, materiais didáticos diferenciados e estratégias de ensino diversificadas.

A ideia é proporcionar uma experiência educacional que não apenas acomode, mas também valorize as habilidades e potencialidades únicas de cada estudante, promovendo o desenvolvimento pleno de todos.

Outro fundamento importante é a formação contínua dos profissionais da educação. Para que a inclusão seja efetiva, é essencial que os educadores estejam preparados para enfrentar os desafios e adotar práticas pedagógicas inclusivas. Isso implica em investir em treinamentos e atualizações que abordem tanto o conhecimento sobre as diferentes necessidades educacionais quanto as estratégias para criar um ambiente de aprendizado acolhedor e adaptado às diversidades.

Finalmente, a colaboração entre escola, família e comunidade desempenha um papel crucial na promoção da educação inclusiva. A participação ativa dos pais e responsáveis, bem como o envolvimento da comunidade escolar, é fundamental para o sucesso da inclusão.

Juntos, esses grupos podem contribuir para a criação de um ambiente de aprendizado que não apenas apoie, mas também celebre as diferenças, assegurando que todos os alunos tenham as oportunidades necessárias para alcançar seu pleno potencial.

DIVERSIDADE NA PRIMEIRA INFÂNCIA

A diversidade na primeira infância é um conceito fundamental para o desenvolvimento de crianças em seus primeiros anos de vida. Nesse período, as crianças estão formadas por suas experiências e influências ao seu redor, e é essencial que elas tenham acesso a

um ambiente que reflita e respeite diferentes culturas, habilidades e origens.

A exposição a uma variedade de experiências e perspectivas desde cedo ajuda a construir uma base sólida para a compreensão e a aceitação da diversidade ao longo da vida.

Um aspecto crucial da diversidade na primeira infância é a inclusão de crianças com necessidades especiais e diferentes habilidades. Garantir que essas crianças tenham acesso a recursos e oportunidades adequadas é fundamental para seu desenvolvimento social e emocional. Ambientes inclusivos, onde as diferenças são reconhecidas e valorizadas, promovem a empatia e a compreensão entre todas as crianças, ajudando a construir um senso de comunidade e apoio mútuo desde cedo.

A diversidade cultural também desempenha um papel importante na formação da identidade das crianças. Através da exposição a diferentes tradições, idiomas e práticas culturais, as crianças desenvolvem uma apreciação mais profunda pelas diferentes formas de viver e pensar. Isso não apenas enriquece suas experiências, mas também fortalece sua capacidade de se relacionar e colaborar com pessoas de diferentes origens culturais e sociais.

Promover a diversidade significa defender e respeitar as diferenças culturais, étnicas, linguísticas, religiosas e de gênero presentes nas salas de aula da Educação Infantil. Isso envolve criar um ambiente acolhedor, onde todas as crianças se sintam seguras, aceitas e valorizadas. Além disso, implica em adotar práticas médicas que considerem como características individuais de cada criança, adaptando os métodos de ensino para atender às suas necessidades específicas (FERNANDES; SANTOS, 2018).

Além disso, promover a diversidade na primeira infância ajuda a combater estereótipos e preconceitos desde cedo. Quando as crianças são educadas em um ambiente que celebra a diversidade e desafia normas e expectativas preconceituosas, elas estão mais preparadas para se tornarem adultos tolerantes e respeitosos. Investir na diversidade na primeira infância é, portanto, um passo essencial para construir uma sociedade mais inclusiva e igualitária.

O PAPEL DO EDUCADOR INCLUSIVO

O papel do educador inclusivo é fundamental para garantir que todos os alunos, independentemente de suas necessidades e habilidades, possam participar e prosperar em um ambiente educacional. Esse profissional não apenas ensina o conteúdo acadêmico, mas também cria um ambiente de aprendizado acolhedor e adaptado às diversas necessidades dos estudantes. O educador inclusivo deve ser um facilitador do aprendizado, promovendo práticas pedagógicas que considerem as diferenças individuais e incentivem a participação ativa de todos os alunos.

A Educação Inclusiva na Educação Infantil reconhece que todas as crianças têm o direito de receber uma educação de qualidade, em um ambiente que respeite suas diferenças e necessidades individuais. Isso significa que crianças com deficiências, crianças de diferentes origens étnicas, culturais e socioeconômicas, bem como aquelas com habilidades diferentes, devem ter as mesmas oportunidades de aprendizado e desenvolvimento (BROSTOLIN; SOUZA, 2023).

Uma das principais responsabilidades do educador inclusivo é a adaptação das estratégias de ensino. Isso inclui modificar o currículo, utilizar materiais didáticos diferenciados e empregar métodos pedagógicos variados para atender às necessidades específicas de cada aluno. O educador deve ser capaz de identificar e implementar as melhores abordagens para apoiar o aprendizado de cada estudante, considerando suas habilidades, dificuldades e estilos de aprendizagem.

Além disso, o educador inclusivo deve colaborar estreitamente com outros profissionais da educação, como psicólogos, terapeutas e assistentes, para desenvolver e implementar planos de apoio personalizados. Trabalhar em equipe é essencial para criar um plano educacional que atenda de forma eficaz às necessidades de cada aluno.

A comunicação aberta e constante entre os membros da equipe educacional é crucial para ajustar estratégias e assegurar que os alunos recebam o suporte necessário.

Outro aspecto vital do papel do educador inclusivo é promover um ambiente escolar que valorize e respeite a diversidade. Isso envolve incentivar a empatia e a compreensão

entre os alunos, combater estereótipos e preconceitos e fomentar uma cultura de respeito e inclusão.

O educador deve ser um modelo de comportamento inclusivo, promovendo atitudes positivas e ajudando a construir uma comunidade escolar onde todos os alunos se sintam valorizados e integrados.

LEGISLAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS

A educação inclusiva no Brasil é amparada por um conjunto de legislações e políticas públicas que visam garantir o direito à educação para todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais ou emocionais.

A Constituição Federal de 1988 estabelece em seu artigo 205 que a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Esse princípio fundamental orienta a criação de diversas normativas que buscam assegurar a inclusão educacional.

Uma das principais leis que regulamentam a educação inclusiva no Brasil é a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, instituída pela Lei nº 13.146/2015. A LBI reforça os direitos das pessoas com deficiência à educação, estabelecendo que é responsabilidade do poder público e das instituições de ensino assegurar condições de acessibilidade, oferta de apoio especializado e a promoção da educação bilíngue para surdos.

Além disso, a LBI proíbe a recusa de matrícula de alunos com deficiência em escolas regulares, reafirmando o direito à inclusão em todas as etapas e modalidades do ensino.

Outro marco importante é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, instituída em 2008 pelo Ministério da Educação (MEC). Essa política propõe a inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, com a oferta de atendimento educacional especializado (AEE) complementar ou suplementar ao ensino comum.

A política visa promover a igualdade de oportunidades e combater práticas discriminatórias, garantindo que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, adaptada às suas necessidades.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, também é fundamental nesse contexto. Ela estabelece que a educação deve visar ao pleno desenvolvimento do educando, e à sua formação para o exercício da cidadania e para o trabalho.

Em seu artigo 58, a LDB especifica que a educação especial deve ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, e que os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes com necessidades especiais currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas peculiaridades. A LDB, portanto, complementa as diretrizes para a efetivação da educação inclusiva no país.

Por fim, é importante mencionar o papel dos Planos Municipais e Estaduais de Educação, que traduzem as diretrizes nacionais para o contexto local, adaptando as políticas públicas às realidades regionais.

Esses planos devem ser elaborados com a participação da sociedade civil e incluir metas específicas para a inclusão de todos os estudantes, considerando as particularidades de cada comunidade.

A implementação efetiva dessas políticas depende de uma articulação entre governo, sociedade e instituições educacionais, garantindo que a educação inclusiva seja uma realidade em todas as escolas do Brasil.

IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O princípio da Declaração de Salamanca (1994, pág. 43) sobre uma escola inclusiva é que todos devem aprender em conjunto. Cabe a escola “reconhecer e responder as necessidades diversas de seus alunos acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado”.

A educação inclusiva desempenha um papel crucial na promoção de uma sociedade mais equitativa e justa. Ao assegurar que todas as crianças, independentemente de suas

diferenças físicas, cognitivas, ou socioeconômicas, tenham acesso a uma educação de qualidade, a educação inclusiva contribui para a construção de um ambiente escolar onde a diversidade é valorizada.

Essa abordagem não apenas garante o direito fundamental à educação para todos, mas também promove a formação de cidadãos mais conscientes e empáticos, preparados para viver em um mundo diverso.

Um dos principais benefícios da educação inclusiva é a criação de um ambiente de aprendizado onde todos os alunos podem desenvolver suas habilidades e potencialidades ao máximo. Quando crianças com e sem deficiências estudam juntas, todos se beneficiam do convívio com a diversidade.

Esse ambiente estimula o respeito às diferenças, a cooperação e a solidariedade, habilidades essenciais para o desenvolvimento social e emocional. Além disso, os alunos com necessidades especiais se beneficiam do acesso ao currículo regular, adaptado para atender às suas necessidades, o que lhes proporciona oportunidades mais amplas de aprendizado e desenvolvimento.

Outro aspecto importante é o impacto positivo da educação inclusiva na preparação dos alunos para o mercado de trabalho e para a vida em sociedade. Ao serem expostas desde cedo a um ambiente inclusivo, as crianças aprendem a lidar com a diversidade de forma natural, o que se reflete em atitudes mais inclusivas e colaborativas na vida adulta.

Esse preparo é essencial em um mundo cada vez mais globalizado e interconectado, onde a capacidade de trabalhar e interagir com pessoas de diferentes origens e habilidades é altamente valorizada.

Além dos benefícios para os alunos, a educação inclusiva também representa um avanço significativo para a sociedade como um todo. Ao promover a inclusão desde a infância, estamos investindo em uma geração futura mais consciente e comprometida com a justiça social.

A educação inclusiva contribui para a redução das desigualdades sociais e a eliminação de preconceitos, à medida que as crianças crescem em um ambiente que celebra as diferenças e promove a igualdade de oportunidades. Isso tem um efeito multiplicador, pois esses valores são levados para além da escola, impactando a comunidade e a sociedade de maneira mais ampla.

O processo da educação inclusiva é essencial para o cumprimento dos compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU, que incluem a garantia de uma educação de qualidade e inclusiva para todos. Implementar práticas inclusivas nas escolas não é apenas uma questão de cumprir a legislação, mas também de construir um futuro mais inclusivo e sustentável, onde todos os indivíduos tenham a oportunidade de contribuir para o desenvolvimento social e econômico do país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva representa um avanço significativo na promoção da equidade e da justiça no ambiente escolar. Ao integrar alunos com diferentes habilidades e necessidades em ambientes regulares de ensino, a educação inclusiva não apenas atende às demandas legais e éticas, mas também enriquece o aprendizado de todos os estudantes.

Este modelo pedagógico destaca a importância de valorizar a diversidade e de criar condições para que cada aluno possa desenvolver seu potencial máximo, contribuindo para uma sociedade mais inclusiva e compreensiva.

Para que a inclusão seja efetiva, é necessário um compromisso contínuo com a adaptação e inovação pedagógica. Educadores, gestores e profissionais da educação devem estar dispostos a revisar e modificar suas práticas, buscando constantemente novas estratégias e recursos que possam atender às necessidades diversificadas dos alunos. Investir na formação contínua dos educadores e na disponibilização de recursos adequados é crucial para garantir que a inclusão seja implementada de forma eficaz e sustentável.

Além disso, a colaboração entre escola, família e comunidade é essencial para o sucesso da educação inclusiva. A participação ativa de todos os envolvidos no processo educacional cria um suporte robusto para os alunos, permitindo que eles se sintam apoiados e valorizados.

Essa colaboração também ajuda a construir um ambiente escolar mais coeso e

empático, onde a inclusão não é apenas uma prática pedagógica, mas uma atitude compartilhada por toda a comunidade escolar.

É importante reconhecer que a educação inclusiva é um processo contínuo de aprendizado e adaptação. À medida que a sociedade e as necessidades educacionais evoluem, também devem evoluir as práticas e abordagens inclusivas. Manter o foco na melhoria constante e na inclusão plena de todos os alunos é a chave para criar uma educação que realmente respeite e valorize a diversidade, preparando todos os estudantes para participar ativamente e contribuir para um mundo mais justo e igualitário.

A educação inclusiva é um pilar fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Ao garantir que todas as crianças, independentemente de suas diferenças, tenham acesso a uma educação de qualidade, promovemos não apenas o desenvolvimento individual de cada aluno, mas também o fortalecimento de valores sociais essenciais como respeito, empatia e solidariedade.

O ambiente inclusivo nas escolas permite que todos os alunos interajam e aprendam juntos, preparando-os para enfrentar e valorizar a diversidade no mundo real.

Além dos benefícios diretos para os alunos, a educação inclusiva tem um impacto significativo na sociedade como um todo. Ao fomentar a inclusão desde a infância, estamos contribuindo para a redução das desigualdades e para a construção de um futuro mais equitativo.

A exposição a um ambiente educacional diversificado e acolhedor ajuda a desmantelar preconceitos e promover a aceitação, resultando em uma comunidade mais coesa e harmoniosa. Este investimento não só melhora a qualidade de vida dos indivíduos com necessidades especiais, mas também enriquece a experiência educacional de todos os alunos.

Portanto, é fundamental que continuemos a avançar nas políticas e práticas de educação inclusiva, garantindo que todos os estudantes tenham as oportunidades necessárias para prosperar.

A implementação eficaz de estratégias inclusivas nas escolas requer um compromisso contínuo de todos os envolvidos governantes, educadores, famílias e a sociedade em geral. Apenas assim poderemos assegurar que a educação inclusiva se torne uma realidade plena, refletindo nosso compromisso com uma sociedade que valoriza e celebra a diversidade em todas as suas formas.

Além disso, é essencial reconhecer que a promoção da educação inclusiva não é um objetivo estático, mas um processo contínuo de adaptação e aprimoramento. A implementação bem-sucedida exige que as escolas e sistemas educacionais estejam dispostos a revisar e ajustar suas práticas regularmente, com base nas necessidades emergentes dos alunos e nas inovações pedagógicas.

O engajamento ativo de todos os atores envolvidos desde educadores até gestores e formuladores de políticas é crucial para garantir que as práticas inclusivas sejam atualizadas e eficazes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORGES, L. H. S.; QUEIROZ, D. G.; FARIAS, S. N. O papel do professor na educação inclusiva anos iniciais. In: I Encontro do Curso de Pedagogia, 2023.

BROSTOLIN, M. R; SOUZA, T. M. F. de. A docência na educação infantil: pontos e contrapontos de uma educação inclusiva. Cadernos CEDES, v. 43, n. 119, p. 52-62, abr. 2023.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Brasília, 1994. Disponível em: Acesso em: 20 ago. 2024.

FERNANDES, A. P. C. dos S; SANTOS, T. R. L. dos. Educação infantil e educação especial em tempos de educação inclusiva. Zero-a-Seis, v. 20, n. 38, p. 431-453, 23 out. 2018.

A NEUROPSICOPEDAGOGIA NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

GLAUCELI DA SILVA FLORÊNCIO

RESUMO
Atualmente, diversos pesquisadores reconhecem a importância do ensino presencial na Educação Infantil, pois ele proporciona às crianças a oportunidade de compreender e construir seu cotidiano e parte do mundo ao seu redor por meio de diversas linguagens. Essa fase educacional facilita o desenvolvimento de uma linguagem que organiza o pensamento cognitivo, permite a exploração de símbolos no espaço e no tempo, e possibilita que as crianças reflitam sobre o mundo ao seu redor. Nesse cenário, é essencial proporcionar o suporte necessário para superar tais desafios, destacando-se o papel da neuropsicopedagogia. Na Educação Infantil ela contribui significativamente ao oferecer estratégias para compreender e apoiar o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças desde os primeiros anos escolares. Esta pesquisa qualitativa utilizou levantamento bibliográfico e referencial teórico relevante para investigar essas dinâmicas. Os resultados indicaram a importância fundamental da neuropsicopedagogia dentro das instituições educacionais, especialmente nesta etapa escolar, na implementação de práticas que contribuam para a aprendizagem e para o desenvolvimento sociocognitivo.

Palavras-chave: Educação Infantil; Neuropsicopedagogia; Infância.

INTRODUÇÃO

Durante muitos séculos, não existiam instituições dedicadas ao cuidado específico das crianças. Na Idade Média, a infância era vista como um período breve e delicado, no qual as crianças eram tratadas como pequenos adultos. Elas compartilhavam dos mesmos espaços e responsabilidades dos adultos, sem que houvesse qualquer instituição exclusiva para sua proteção e cuidado.

Essa realidade começou a mudar significativamente a partir do século XVIII, quando avanços na medicina e na higiene contribuíram para a redução da mortalidade infantil. Progressivamente, os sentimentos em relação à infância entre familiares e na sociedade começaram a evoluir, abrindo caminho para uma compreensão mais dedicada e cuidadosa das necessidades das crianças.

Atualmente, quanto a Educação Infantil, essa fase tem como objetivo a aplicação prática do aprendizado e a conexão dos conteúdos com a realidade, o que demanda investimento em diversos conteúdos, métodos, espaços, abordagens pedagógicas e formas de avaliação voltados para a aprendizagem. A neuropsicopedagogia desempenha um papel crucial nesse contexto, proporcionando insights sobre como as crianças aprendem e se desenvolvem, considerando aspectos neurológicos, psicológicos e pedagógicos. Essa abordagem permite adaptar as práticas educacionais de modo a melhor atender às necessidades individuais de cada criança, promovendo um ambiente de aprendizado mais eficaz e inclusivo.

Entre as diferentes problemáticas tem-se que em alguns contextos, há uma tendência de antecipar a alfabetização e outros conteúdos acadêmicos formais na Educação Infantil, sem considerar o desenvolvimento natural e as necessidades lúdicas das crianças.

Nesse sentido, justifica-se a presente pesquisa no sentido de contribuir com reflexões a respeito do tema, para uma melhor aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Assim, como objetivo geral tem-se uma discussão sobre educação e infância; e como objetivos específicos, a Educação Infantil no contexto da neuropsicopedagogia e suas contribuições.

DESENVOLVIMENTO

SOBRE A INSTITUIÇÃO E A INFÂNCIA

Discutir a infância não é uma tarefa simples. No entanto, para obter uma compreensão abrangente do que ocorre nessa fase, é essencial revisitar a infância sob uma perspectiva histórica, uma vez que ela não existia simultaneamente em todas as culturas e períodos históricos:

> A ideia de infância é uma ideia moderna. Remetidas para o limbo das existências me-

ramente potenciais, durante grande parte da Idade Média, as crianças foram consideradas como meros seres biológicos, sem estatuto social nem autonomia existencial. [...] Daí que, paradoxalmente, apesar de ter havido sempre crianças, seres biológicos de geração jovem, nem sempre houve infância (SARMENTO, 2003, p. 3).

Quando as instituições escolares foram criadas, inicialmente elas eram voltadas para a formação de adultos. Durante o período de reconhecimento da infância e sua institucionalização, prevalecia a ideia de que as crianças eram seres incompletos, uma noção originada por Platão. Segundo essa visão platônica, as crianças eram vistas como o futuro da nação e, por isso, deveriam ser educadas (NARODOWSKI, 2001).
A criança não deve ser vista apenas por suas carências; essa idealização precisa ser superada, levando em conta a maturidade que virá conforme sua faixa etária e a educação recebida. Com essa fragilidade física e moral, a criança precisa ser regulada e "adestrada" para que possa conviver socialmente. O adulto responsável ora lhe dá liberdade, ora lhe impõe limites, equilibrando e controlando suas ações (BOTO, 2002).
Dessa forma, nasceu uma disciplina voltada para a infância. As instituições escolares começaram a surgir com a intenção de controlar e direcionar a infância, considerando a criança um ser incompleto e sem experiências. A socialização promovida pelas instituições passou a ser vista como uma exigência e um dever da aprendizagem, trazendo consigo uma massificação do ambiente escolar (FOUCAULT apud SARMENTO, 2003, p. 4).
Ou seja: "A escola toma como método a ação dirigida ao engenho mediado, freando, com isso, os excessivamente rápidos e incitando os excessivamente vagarosos" (BOTO, 2002, p. 37).
Com o tempo, novas concepções de ensino precisaram ser criadas e repensadas. A concepção de criança e infância que originou as instituições escolares também precisou ser revisada, direcionando a elas novos olhares: "Se a escola de crianças pequenas precisa ser preparatória e oferecer continuidade com a escola elementar, então nós, como educadores, já somos prisioneiros de um modelo que termina como um funil" (MALAGUZZI, 1999, p. 101).
Na Educação Infantil, a criança está imersa em um ambiente que tanto oculta quanto revela as concepções de infância dos adultos ao seu redor:

A essas alturas, não é nada original o que podemos dizer do aluno, mas consideramos que um discurso que o enfoque e o situe no centro da cena pode ajudar a combinarmos as peças e observarmos, em um quebra-cabeça mais significativo, como é o arquétipo que o representa ou, melhor dizendo, como nós o representamos (grifo nosso). Nas salas de aula repletas, encontramos seres reais com um status (grifo do autor) em processo de mudança, que estão enraizados em contextos concretos, que têm suas próprias aspirações e que, em muitos casos, não se acomodam à ideia que os adultos haviam feito deles (SACRISTÁN, 2005, p. 16-17).

Refletir sobre a infância como era tratada no passado, com a inferioridade atribuída, a percepção de incapacidade, e a tentativa dos adultos de controlá-la definindo seus caminhos, não se adequa mais aos dias atuais:

Possibilidade, inferioridade, outro rechaçado, material da política. Marcas sobre a infância deixadas por um pensamento. Marcas de uma Filosofia da Educação. Marcas que situam a infância em uma encruzilhada entre a educação e a política. Primeiras marcas da infância na Filosofia da Educação. Antigas marcas da infância. Marcas distantes. Primeiras? Antigas? Distantes? (KOHAN, 2011, p. 59).

Segundo o autor, a concepção de infância não deve ser restrita à ideia linear de temporalidade. A infância é representada como um espaço de liberdade, um símbolo de afirmação, metaforizando a criação do pensamento através da ruptura e da descontinuidade com o que é considerado normal e estabelecido. Isso implica na necessidade de reconfigurar as práticas escolares e reconsiderar a visão que a sociedade tem da criança.
Quando se reconfigura a concepção de criança e infância, abre-se espaço para pluralizá-las, possibilitando novas formas de interação com elas. A diversidade das experiências

infantis deve sensibilizar o professor para os interesses genuínos das crianças, incentivando-o a escutá-las, observá-las e considerá-las integralmente, enriquecendo assim sua prática pedagógica:

Quem é a criança na qual a prática é centrada? [...] não existe algo como 'a criança' ou 'a infância', um ser e um estado essencial esperando para ser descoberto, definido e entendido, de forma que possamos dizer a nós mesmos e aos outros 'o que as crianças são e o que a infância é'. Em vez disso, há muitas crianças e muitas infâncias, cada uma construída por nossos 'entendimentos da infância e do que as crianças são e devem ser' (DALHBERG, 2003, p. 63).

A abordagem deixa de ser centrada apenas nas expectativas adultas, permitindo que as crianças assumam um papel de protagonismo no processo de ensino e aprendizagem.

PRINCÍPIOS DA NEUROPSICOPEDAGOGIA

Diversos estudiosos de diferentes áreas têm buscado compreender o campo da Educação, especialmente no que diz respeito às formas de aprendizagem humana. Piaget (1988) entende o aprendizado como um processo de crescimento intelectual que ocorre através do desenvolvimento das estruturas de pensamento, baseado na interação entre o indivíduo e o meio. Ele identifica três etapas nesse processo: assimilação, acomodação e equilibração.

A assimilação é o processo pelo qual o indivíduo integra novas informações às estruturas intelectuais que já possui. A acomodação, por sua vez, é o mecanismo que permite ao indivíduo ajustar seus esquemas ou estruturas cognitivas para incorporar as particularidades de novos objetos ou situações. A equilibração é o processo de compensação ativa das perturbações do meio, como dificuldades ou resistências, permitindo ao indivíduo superar desafios e resolver problemas.

Segundo Piaget, o desenvolvimento intelectual da criança resulta de um estado de equilibração progressiva, caracterizado por uma mudança contínua de estados de menor para maior equilíbrio. Cada estágio desse desenvolvimento representa uma forma de estabilidade pessoal e a sequência dos estágios caracteriza uma equilibração completa do desenvolvimento mental.

Vygotsky (1991), por outro lado, propõe que o aprendizado ocorre em diferentes níveis de desenvolvimento: o real e o potencial. O nível de desenvolvimento real se refere ao que a criança pode fazer sozinha, enquanto o nível de desenvolvimento potencial abrange o que a criança pode realizar com a ajuda de outras pessoas. No nível de desenvolvimento real, a criança demonstra suas funções intelectuais já amadurecidas; no nível potencial, essas funções estão em processo de maturação e apontam para realizações futuras.

Essas duas perspectivas oferecem uma compreensão abrangente das dinâmicas do aprendizado, destacando a importância da interação com o meio e o papel fundamental da mediação social no desenvolvimento cognitivo.

Nesses níveis, encontra-se a zona de desenvolvimento proximal, que, segundo Vygotsky (1991), é o intervalo entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela solução desses problemas com a orientação de um adulto.

De acordo com Vygotsky, vários fatores influenciam o desenvolvimento cognitivo. A hereditariedade, que envolve a composição genética, estabelece o potencial de aprendizagem do indivíduo, com comprovação científica dos aspectos genéticos relacionados à inteligência. Além disso, a influência do meio ambiente, que inclui estímulos e influências ambientais, altera os padrões de comportamento do indivíduo.

Partindo para a Neuropsicopedagogia, tem-se que:

[...] a neuropsicopedagogia procura reunir e integrar os estudos do desenvolvimento, das estruturas, das funções e das disfunções do cérebro, ao mesmo tempo que estuda os processos psicocognitivos responsáveis pela aprendizagem e os processos psicopedagógicos responsáveis pelo ensino (FONSECA, 2014, p.1).

A neuropsicopedagogia é uma área de estudo que integra os processos de ensino e

aprendizagem. Os estudantes não conseguem se desenvolver sem considerar os diversos contextos sociais, históricos, culturais, educacionais, econômicos, entre outros. Esses contextos estão relacionados aos processos cerebrais, onde as sinapses contribuem para a liberação de substâncias químicas, os neurotransmissores, que desempenham um papel crucial na aquisição da aprendizagem (ARAUJO et al., 2010).
Em outras palavras, para que os estudantes aprendam, é necessário haver uma interação entre os aspectos biológicos e os aspectos sociais e psicológicos, permitindo que eles alcancem sucesso durante sua trajetória escolar.
O cérebro, principal órgão do Sistema Nervoso Central (SNC), é responsável pelo controle corporal e pela aprendizagem. As contribuições da neuropsicopedagogia no processo educacional ajudam a evitar o fracasso escolar ao longo da Educação Básica.
A plasticidade neural, especialmente na infância e juventude, quando bem estimulada, pode reduzir significativamente as dificuldades de aprendizagem, pois o cérebro está em constante adaptação, criando e recriando processos e conhecimentos.
Para esta área de conhecimento, o fracasso escolar muitas vezes está relacionado a uma combinação de fatores biológicos, sociais, históricos e econômicos, que influenciam diretamente a aprendizagem, especialmente para aqueles com histórico de insucesso escolar nas etapas da Educação Básica. Portanto, é necessário realizar uma intervenção significativa para que o estudante possa se desenvolver de maneira eficaz:

Representação de entretenimentos e jogos que promovam a motivação e interesse da criança a participar de forma ativa; conter elementos de diferenciação que possam prender a atenção da criança durante o processo; possibilitar a estimulação das áreas mais comprometidas da criança, utilizando-se das mais desenvolvidas a fim de tornar a intervenção mais completa possível; eliminação de fatores inibitórios que possam bloquear a estimulação programada (PERUZZOLO e COSTA, 2015, p.7).

O uso da Neuropsicopedagogia traz grandes possibilidades, especialmente no contexto da Educação Inclusiva. Além disso, é fundamental contar com a criação de Políticas Públicas, a formação docente adequada, o apoio psicológico e outras medidas que dependem não apenas das escolas, mas também dos governantes:

As neurociências não propõem uma nova pedagogia e nem prometem solução para as dificuldades da aprendizagem, mas ajudam a fundamentar a prática pedagógica que já se realiza com sucesso e orientam ideias para intervenções, demonstrando que estratégias de ensino que respeitam a forma como o cérebro funciona tendem a ser mais eficientes (COSENZA e GUERRA, 2011, p.139).

É fundamental entender que o estudante é um ser social e afetivo antes mesmo de iniciar a vida escolar. Portanto, é necessário considerar os quatro pilares da educação: aprender a ser, a fazer, a conviver e a conhecer, com o objetivo de desenvolver diversas competências e habilidades que devem ser constantemente aplicadas.

A NEUROPSICOPEDAGOGIA NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Neuropsicopedagogia é uma área interdisciplinar que une conhecimentos da neurociência, psicologia e pedagogia, com o objetivo de compreender e promover o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos estudantes. Na Educação Infantil, essa abordagem ganha um destaque especial, pois é nessa fase que o cérebro das crianças está em pleno desenvolvimento, mostrando uma grande plasticidade neural que permite a formação de novas conexões sinápticas. A aplicação dos seus princípios no cotidiano escolar pode trazer benefícios significativos para a aprendizagem e o bem-estar das crianças (CONASS e SCNEIDER, 2013).
Uma das principais contribuições desta é a compreensão de como o cérebro aprende e se desenvolve. As pesquisas indicam que, na primeira infância, o cérebro é extremamente receptivo a estímulos externos, o que torna essa fase crucial para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais. Por isso, é essencial que os educadores da Educa-

ção Infantil utilizem estratégias de ensino que estimulem todas as áreas do desenvolvimento infantil.

Atividades que envolvem estímulos sensoriais e motores são fundamentais na Educação Infantil. Brincadeiras que envolvem o toque, a visão, a audição, o paladar e o olfato contribuem para o desenvolvimento das vias sensoriais do cérebro. Além disso, atividades que incentivam o movimento, como correr, pular e manipular objetos, são importantes para o desenvolvimento motor e para a construção de habilidades espaciais e de coordenação.

A Neuropsicopedagogia também enfatiza a importância do desenvolvimento socioemocional. As interações sociais e emocionais são fundamentais para o desenvolvimento de habilidades como empatia, autocontrole e resolução de conflitos. Na Educação Infantil, é essencial criar um ambiente acolhedor e seguro, onde as crianças possam expressar suas emoções e aprender a lidar com elas de maneira saudável. Jogos cooperativos, atividades em grupo e momentos de conversa são algumas das estratégias que podem ser utilizadas para promover essas habilidades (FERNANDEZ, 2010).

O brincar é a principal forma de aprendizagem na infância. Através do brincar, as crianças exploram o mundo, experimentam novas ideias e desenvolvem sua criatividade e imaginação. A Neuropsicopedagogia valoriza o aprendizado lúdico como uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento cognitivo. Jogos educativos, histórias interativas e atividades artísticas são algumas das formas de integrar o aprendizado lúdico ao currículo da Educação Infantil (PINTO, 2009).

Cada criança é única e tem seu próprio ritmo de desenvolvimento. A abordagem enfatiza a importância de reconhecer e respeitar essas diferenças individuais. Na Educação Infantil, isso significa oferecer um ensino personalizado, que leve em consideração as necessidades e potencialidades de cada criança. Avaliações contínuas e observações cuidadosas podem ajudar os educadores a identificarem dificuldades e talentos, ajustando as estratégias de ensino de acordo com essas informações (BEAUCLAIR, 2014).

Para que seja efetivamente integrada ao cotidiano da Educação Infantil, é essencial que os educadores estejam bem-informados e capacitados. Cursos de formação continuada, workshops e leituras sobre neurociência e desenvolvimento infantil podem fornecer aos professores as ferramentas necessárias para aplicar esses conhecimentos em sala de aula. Além disso, a colaboração entre educadores, psicopedagogos e outros profissionais de apoio pode enriquecer o ambiente escolar e oferecer um suporte mais completo às crianças (BELSKY, 2010).

Além disso, ela oferece uma abordagem abrangente e integrada para a Educação Infantil, considerando tanto os aspectos biológicos quanto os sociais e emocionais do desenvolvimento infantil. Ao aplicar esses princípios no cotidiano escolar, os educadores podem criar um ambiente de aprendizado mais rico e estimulante, que favorece o desenvolvimento integral das crianças.

Dessa forma, a Neuropsicopedagogia não apenas contribui para a melhoria do desempenho acadêmico, mas também para a formação de indivíduos mais completos e preparados para os desafios da vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo explorou, entre outras questões, as concepções de infância e o papel do jogo na Educação Infantil, analisando sua contribuição para o desenvolvimento intelectual e físico, com foco no aprimoramento do desenvolvimento cognitivo e de outras habilidades.

A Neuropsicopedagogia representa uma abordagem essencial na Educação Infantil, oferecendo ferramentas para compreender e atender às necessidades específicas das crianças em seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Ao integrar conhecimentos da neurociência, psicologia e pedagogia, essa disciplina contribui significativamente para a identificação precoce de dificuldades de aprendizagem e para a implementação de estratégias educacionais mais eficazes e inclusivas.

Na prática, esta área não apenas busca mitigar as dificuldades de aprendizagem, mas também promove um ambiente escolar que valoriza a diversidade de ritmos e estilos de aprendizagem das crianças. Ao reconhecer a importância da plasticidade neural na infância, incentiva-se o desenvolvimento de práticas educativas que estimulam habilidades cognitivas, sociais e emocionais de maneira integra-

da.
Dessa forma, investir na formação de profissionais capacitados em Neuropsicopedagogia é fundamental para garantir uma Educação Infantil mais inclusiva, adaptada às necessidades individuais de cada criança e alinhada aos avanços científicos e pedagógicos.
Promover o desenvolvimento integral das crianças desde os primeiros anos de vida não apenas prepara-as para os desafios futuros, mas também fortalece os alicerces de uma sociedade mais equitativa e consciente das suas responsabilidades educacionais.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, R.V.S. et al. Papel das Sinapses Elétricas em Crises Epilépticas. Journal of Epilepsy and Clinical Neurophysiology, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/jecn/v16n4/06.pdf Acesso em 21/mai/2019. Acesso em: 08 jul. 2024.

BEAUCLAIR, J. Neuropsicopedagogia: inserções no presente, utopias e desejos futuros. Rio de Janeiro: Essence All, 2014.

BOTO, C. Desencantamento da criança: entre a renascença e o século das luzes. In: FREITAS, M. C; KUHLMANN, M. (Orgs.). Os intelectuais na história da infância. São Paulo: Cortez, p. 11-60, 2002.

CONASS; SCNEIDER, A. Hiperatividade e déficit de atenção (TDAH). Enciclopédia sobre o Desenvolvimento na Primeira Infância –, atualizado julho 2013.

COSENZA, R.M.; GUERRA, L.B. Neurociência e educação: como o cérebro aprende. Porto Alegre, Artmed,2011.

FERNANDEZ, A. C. G. Aportes de la Neuropsicopedagogía a la pedagogia. La visión de Jennifer Delgado em: Desmistificación de la Neuropsicopedagogía. Colômbia, ASOCOPSIP, 2010.

FONSECA, V. Papel das funções cognitivas, conativas e executivas na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. Revista Psicopedagogia, Portugal. 2014.

KOHAN, W.O. Infância entre educação e filosofia. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

MALAGUZZI, L. Histórias, Ideias e Filosofia Básica. In: EDWARDS, Carolyn GANDINI, Lella; FORMAN, George. As Cem Linguagens da Criança: A abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

NARODOWSKI, M. Infância e Poder: a conformação da Pedagogia Moderna. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

PERUZZOLO, S. R.; COSTA, G.M. T. Estimulação precoce: contribuição na aprendizagem e no desenvolvimento de crianças com deficiência intelectual. Revista de Educação do Ideau. v. 10, n. 21, 2015. Disponível em https://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/246_1.pdf. Acesso em: 09 jul. 2024.

PIAGET, J. Seis estudos de Psicologia. Rio de Janeiro: Forense Universitária;1998.

PINTO, R.G. Práticas de socialização e desenvolvimento na educação infantil: contribuições da psicologia sociocultural. Temas psicol., Ribeirão Preto, v. 17, n. 2, p. 511-525, 2009.

SACRISTÁN, J.G. O aluno como invenção. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SARMENTO, M.J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª Modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A.B. (Org.). Crianças e Miúdos. Perspectivas Sócio Pedagógicas da Infância e Educação. Porto: Asa, 2003.

VYGOTSKY, L.S.A. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes;1991.

A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS SURDAS ATRAVÉS DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS - LIBRAS

HUGO ANDRÉ MORAES DURÃO DOS SANTOS

RESUMO

O presente estudo em sua abordagem tem como foco quanto a alfabetização de crianças surdas através da língua brasileira de sinais – Libras. Problema de pesquisa: Visa-se abordar a problemática de pesquisa que elucide a questão norteadora sobre como ocorre o processo de a alfabetização de crianças surdas através da língua brasileira de sinais – Libras? Justificativa: O estudo se justifica ao sentido de sinalizar a importância da a alfabetização de crianças surdas através da língua brasileira de sinais – Libras ao sistema educacional que ainda não está preparado efetivamente para que possa garantir a inclusão social do surdo na escola, de certa forma necessária rever as políticas públicas em relação à educação inclusiva, estruturando, formando e qualificando profissionais. Objetivos: Nesse sentido, objetivo dessa pesquisa é de averiguar a Libras na educação infantil de surdos, analisar e língua de sinais no Brasil, frente o processo de alfabetização de crianças surdas. Método: metodologia que se fez utilizada compreendeu revisão bibliográfica, que se descrevem na pesquisa como ponto central demonstrar todo conhecimento sobre o tema, justificando seu processo de execução que se concluirá sobre os conteúdos aqui demonstrados e pesquisados. Discussão: Considera-se que para que seja possível atingir os objetivos propostos, foi realizada pesquisa tendo como foco adquirir conhecimentos acerca do assunto, buscando assim a explicação de um problema, analisando publicações referentes a determinado tema, onde, na alfabetização a Libras na educação é essencial para a criação de uma identidade, principalmente dentro da comunidade surda, isso causará um impacto não somente no espaço escolar, como também na sociedade, respeitando opiniões do aluno surdo para que todos entendam suas argumentações e respeitem sua língua.

Palavras-chave: Alfabetização. Crianças. Educação. Libras. Surdas

INTRODUÇÃO

A alfabetização de crianças surdas através língua brasileira de sinais – Libras dentro do contexto educacional da atualidade propõe premissas aos alfabetizadores de surdos que ensinam a língua portuguesa escrita como segunda língua.

No Brasil, o processo de alfabetização de alunos especiais basicamente se configura sobre uma maneira única, devido à falta de políticas públicas, estrutura, profissionais e os mais variados problemas educacionais que compõem o âmbito da educação especial, afetando diretamente o processo de alfabetização. (DI DIO, 2017).

Assim, o ato educacional / educação especial ao atendimento de surdos sobre os procedimentos, desenvolvimento e sua importância, se faz ao sentido que tange o ato de alfabetização, perpassa por todos os níveis, etapas e modalidades de ensino.

Ao processo de alfabetização e formação a língua brasileira de sinais (Libras) é a utilizada pela maioria dos surdos dentro do ambiente escolar para desenvolver o ato educacional da aprendizagem, que se faz derivada tanto de uma língua de sinais autóctone, que é natural da região ou do território em que habita, assim, a Libras na educação infantil é essencial para a criação de uma identidade. (LEONESSA, 2017).

A alfabetização incentiva o desenvolvimento em todas as etapas da vida, que incluem a aprendizagem escolar, o desenvolvimento socioafetivo, a memorização, o relacionamento interpessoal, capacidade de adaptação e aspectos da vida cotidiana.

Todo processo que compõe ao ensino de libras na educação infantil de surdos se transcreve sendo um aspecto pelo qual a criança que se porta como não ouvinte só tem conhecimento quando o ambiente escolar se inserida. (MUNCINELLI, 2013).

Visa-se a problemática que elucide a questão a sobre como ocorre o processo de a alfabetização de crianças surdas através da língua brasileira de sinais – Libras?

O estudo se justifica ao sentido de sinalizar a importância da a alfabetização de crianças surdas através da língua brasileira de sinais – Libras ao sistema educacional que ainda não está preparado efetivamente para que possa

garantir a inclusão social do surdo na escola, de certa forma necessária rever as políticas públicas da educação.
Assim, objetiva-se averiguar a Libras na educação infantil de surdos, analisar e língua de sinais no Brasil, frente o processo de alfabetização de crianças surdas.

A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS SURDAS ATRAVÉS LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS – LIBRAS

Na fase inicial de alfabetização a criança deverá desenvolver a compreensão de que os sons da fala podem ser representados graficamente, para que o aluno seja capaz de ler e escrever é necessário adquirir a capacidade de perceber, analisar e conseguir demonstrar tudo o que foi absorvido e aprendido. (PENHA, 2017).
A alfabetização de alunos surdos se demostra sendo o processo de aprendizagem onde se desenvolve a habilidade de ler e escrever, de maneira que saiba codificar e decodificar todo e qualquer sistema de escrita, o sujeito letrado vai além, de dominar a língua no seu cotidiano, nos mais distintos contextos.
Logo, a alfabetização de alunos com necessidades de especiais ao longo dos anos, foi ganhando espaços, novas formas de se entender e fazer educação, onde a alfabetização poderá ser suficientemente satisfatória desde que se houver uma formação profissional adequada e estrutura de trabalho. (LEONESSA, 2017).
O conceito educacional de ensino e aprendizagem descreve que o ambiente escolar é um meio social e deve subsidiar condições que favoreçam a aprendizagem.
Porta-se que a alfabetização de crianças surdas através língua brasileira de sinais – Libras tende a demostrar que os surdos durante muito tempo foram excluídos do processo educacional brasileiro, sobre necessidade de promover a integração social dos surdos, assim, a alfabetização do surdo se dá através do letramento e transforma a maneira como o surdo vê o mundo e a sua realidade. (DREYER, 2014).
Tende-se que o processo educacional sobre ato de ensino e alfabetização dos alunos com necessidades especiais, se propaga sobre currículo pedagógico flexível, com metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequado, ao cunho de estratégias para alfabetizar alunos que apresentam alguma dificuldade de aprendizagem ou alunos com necessidades especiais
Ao processo de aprendizagem da criança surda se deve fazer uso dos recursos da pedagogia visual, para a efetiva inclusão do aluno surdo educacionalmente, sendo que ainda, a alfabetização/ letramento das crianças surdas depara com grandes problemas, que são os profissionais educadores despreparados. Processo que considera a alfabetização como uma etapa importante na formação. (AGUIAR, 2015).

Libras na educação infantil de surdos

A inclusão de pessoas com surdez na escola regular, requer das docentes novas estratégias para que ocorra de fato a aprendizagem, professores precisam conhecer e usar a Língua de Sinais, mas deve-se considerar que a simples adoção dessa língua não é suficiente para escolarizar o aluno com surdez. (CLAUDIO, 2019).
Dessa forma, é necessário que haja efetivamente uma educação que privilegie essa singularidade e a proposta mais adequada é o bilinguismo, em que a língua materna seja a língua de sinais e, como segunda língua, a língua oficial.
A língua é uma representatividade de uma sociedade, logo, como o sujeito surdo poderá se comunicar se não há uma explanação de sua língua. (SILVA, 2017).
Descreve-se que no século XV os surdos eram considerados pessoas ineducáveis, sem capacidade alguma para aprender algo, não havia se quer uma forma de Educação para eles, e esse pensamento era tido mundialmente como inúteis, sendo que a partir do século XVI houve uma mudança nesse cenário, na Europa deu-se início a uma luta pela educação, ampliando essa luta, até que no ano de 1857, Eduard Huert veio ao Brasil e convidou Dom Pedro II para fundar a primeira escola de surdos do país. (LEONESSA, 2017, p. 15).
Atualmente no Brasil por meio da lei se garante a língua de sinais nos espaços educacionais e que ainda se vê uma revelia dos órgãos controladores e fiscalizadores para o ensino, formação continuada dos profissionais da educação inclusiva.
A língua de sinais é conhecida como uma

língua gesto-visual por se tratar de expressão com as mãos e gestos corporais, os surdos devem aprender a libras, e assim, logo em seguida a outra língua oficial do país cujo nela é utilizado a oralidade, porém para os surdos a escrita da língua portuguesa. (MUNCINELLI, 2013).

A educação que se faz como alfabetização de pessoas surdas remete não só aos aspectos que caracterizam as suas limitações e potencialidades, mas, preconceitos presentes nos diversos contextos sociais, assim, a língua de sinais por ser de caráter visuoespacial, a torna distinta dos demais modelos de comunicação, logo, se faz necessário utilizar os conhecimentos básicos da libra para promover a aprendizagem de conteúdos bem como o desenvolvimento, nas crianças da educação infantil. (DREYER, 2014, p. 33).

A escola como fonte de ensino e aprendizagem é uma instituição que foi criada para a promoção da formação cidadã, onde de acordo com a Base Nacional Comum Curricular– BNCC ela amplia os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança, logo, a criança deve ser apresentada o mais precocemente a libras possibilitando maior interação com a língua de sinais. (NETA, 2020).

Necessário que a inclusão se efetive, onde a, língua de sinais se faz por ser de caráter visuoespacial, a torna distinta dos demais modelos de comunicação.

Assim, o ensino da libra na educação infantil como potencial de proposta facilitadora presente no processo de ensino e aprendizagem, gera novos significados e oportunidades únicas para novos aprendizados e formação, ao cunho de buscar a inclusão da comunidade surda na sociedade. (VASCONCELOS, 2006).

O acesso a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis pressupõe a adoção de medidas de apoio específicas para garantir às condições de acessibilidade, necessárias à plena participação e autonomia, a educação inclusiva é aquela que identifica a necessidade especial do aluno e o traz para o processo educativo de forma que ele tenha as mesmas oportunidades. (SILVA, 2017, p. 11).

A educação especial é de grande importância em nossa sociedade, por estarmos vivendo em uma época em que o respeito à diversidade e a garantia ao direito à participação social de cada pessoa, o respeito as suas características, sem nenhum tipo de distinção, traçando diretrizes para o processo inclusivo.

A educação mais abrangente e de todos se faz necessária, para que aja uma gestão democrática e de vital importância, pois ela que vai dar o rumo de assumir em sua totalidade o processo de inclusão, com recursos didáticos, metodologias e estratégias de ensino, bem como suas práticas avaliativas. (DI DIO, 2017).

Dentro do plano pedagógico se deve desenvolver critérios específicos para o ensino da aprendizagem, o plano de ensino e utilização de ferramentas de caráter mais lúdico que os meios tradicionais, mudando e possibilitando toda e qualquer aprendizagem e atividade para sua participação, pois se caracteriza a educação inclusiva sendo essencial na formação e construção do caráter. (AGUIAR, 2005, p. 14).

No Brasil, a maioria das escolas regulares não se encontram preparada para receberem e ensinarem os alunos com necessidades especiais, devido a infraestrutura e formação profissional, assim, o mesmo, precisa frequentar uma escola especial para ter atendimento educacional especializado. (LACERDA, 2014).

A inclusão educacional é uma proposta promissora, que precisa sair do papel, pois, na prática às vezes se mostra ainda diferente e excludente, porém, é preciso salientar a sua importância, que permite a convivência de alunos especiais.

Libras na Educação Fundamental I

A Língua Brasileira de Sinais desempenha um papel crucial na Educação Fundamental I, especialmente para alunos surdos ou com deficiência auditiva.

Alguns aspectos importantes sobre como a LIBRAS é utilizada nesta fase educacional são os seguintes:

a) Comunicação e Aprendizado: Para alunos surdos, a LIBRAS é fundamental para a comunicação diária na sala de aula, facilitando a interação com colegas e professores. Ela permite que os alunos expressem suas ideias, façam perguntas, participem de discussões e compreendam os conteúdos ensinados.

b) Apoio Pedagógico: Professores que dominam LIBRAS têm um papel crucial ao ensinar alunos surdos na Educação Fundamental

I. Eles utilizam a língua para explicar conceitos, instruções de atividades, contar histórias, realizar jogos educativos, entre outras práticas pedagógicas.

c) Inclusão e Acessibilidade: O uso de LIBRAS promove a inclusão e a acessibilidade educacional para alunos surdos, garantindo que eles tenham acesso igualitário ao currículo escolar e às atividades extracurriculares. Isso contribui para um ambiente educacional mais inclusivo e diversificado.

d) Desenvolvimento Linguístico: Para alunos surdos, o aprendizado e o uso de LIBRAS desde cedo são essenciais para o desenvolvimento linguístico. Assim como crianças ouvintes aprendem a língua portuguesa, crianças surdas aprendem LIBRAS como sua língua materna, o que é crucial para o desenvolvimento cognitivo e social.

e) Adaptações Curriculares: É importante que o currículo escolar seja adaptado para atender às necessidades educacionais específicas dos alunos surdos, considerando a utilização de recursos visuais, materiais didáticos adaptados e estratégias de ensino que valorizem a comunicação através de LIBRAS.

f) Formação de Professores: A formação de professores de Educação Fundamental I deve incluir o ensino de LIBRAS, permitindo que eles desenvolvam competências para ensinar alunos surdos de maneira eficaz e inclusiva. Isso envolve não apenas aprender a língua, mas também entender a cultura e as necessidades da comunidade surda.

g) Interação Social: Além do aspecto acadêmico, LIBRAS também facilita a interação social dos alunos surdos com seus colegas ouvintes, promovendo amizades, colaboração e respeito mútuo entre todos os alunos da turma.

A presença e o uso adequado de LIBRAS na Educação Fundamental I são essenciais para garantir uma educação de qualidade e inclusiva para alunos surdos, promovendo seu desenvolvimento integral e possibilitando que alcancem seu máximo potencial educacional e social.

Língua de sinais no Brasil

A Língua Brasileira de Sinais é uma língua que tem ganhado espaço na sociedade por conta dos movimentos surdos em prol de seus direitos, é uma luta de muitos anos que caracteriza o povo surdo como um povo com cultura e língua própria que sofre a opressão da sociedade. A Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos – FENEIS define a Língua Brasileira de Sinais – Libras como a língua materna dos surdos brasileiros e, como tal, poderá ser aprendida por qualquer pessoa interessada pela comunicação com esta comunidade. (ZERBATO, 2012).

No Brasil, a Lei 4875/98, que oficializa a LIBRAS em todo o território nacional, ainda se encontra no Congresso Nacional aguardando aprovação, pois as línguas de sinais não são universais, cada país possui sua própria língua, assim sendo estados e municípios brasileiros aprovaram leis para a oficialização de libras em suas cidades.

A configuração das mãos se dá através da datilologia (alfabeto manual), bem como outras formas que são realizadas pela mão predominante ou, em alguns casos, pelas duas. Certas letras são usadas várias vezes para expressar uma determinada palavra, porém, se diferem pelo ponto no corpo em que é expresso. (NETA, 2020).

A língua de sinais é o meio como as pessoas com deficiência auditiva se comunicam, assim, o ato de ensinar libras para as crianças na escola é uma oportunidade que se tem de mostrar, ainda na infância, o valor da inclusão. A educação no processo de alfabetização se utiliza de libras como um instrumento eficaz no processo de ensino, na comunicação e interação entre surdos e ouvinte, sendo melhor caminho para melhorias futuras. (SCHEMBERG, 2012).

De acordo com a lei de 2002, entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras, sobre a forma de comunicação e expressão em que o sistema de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, importante para comunicar-se com deficientes, assim, promover a inclusão e expor ideias para pessoas, é a língua brasileira de sinais.

Demostra-se que pessoas portadoras de deficiência auditiva, conseguem se comunicar, assim políticas educacionais que possibilitem, também, a utilização de libras por todos que fazem parte desse processo educativo. (LEONESSA, 2017). A integração é mais imprescindível do que a inclusão, sendo que a inclusão

começou a ser um processo perceptível a partir de 1980 nos países desenvolvidos. Em escala nacional, somente a partir da sétima Constituição da República (1988) que o número de pesquisas e estudo nessa área começou a ampliar-se. (PERLIN, 1998).
Logo, a alfabetização de qualidade requer profissionais que conheçam as concepções e paradigmas que determinam o trabalho educacional com o surdo.
No sec. XVI e XVIII, a educação das crianças surdas era planejada pela família. Para isso, eram contratados tutores com o objetivo de ensinar os surdos a se comunicar oralmente ou por escrito. Os métodos utilizados no ensino das crianças surdas eram muito semelhantes: os tutores usavam a fala, a escrita e os sinais. (PEREIRA, 2011, p. 07). A criança tem direito à liberdade, ao respeito e a dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição. Pessoas surdas e com grave impedimento auditivo devem ser reconhecidas como uma minoria linguística. (NETA, 2020).
A língua de sinais possibilita o estudo que leva a ressignifica o acesso à expressão, à compreensão e à explicitação de como as pessoas tanto surdas quanto ouvintes se comportam quando pretendem comunicar-se de forma mais eficaz e obtiver êxito nas interações e nas intervenções que possam aprender e ter resultados.
Porta-se que em cada novo papel exigido pelos programas de inclusão pode provocar estresse e tensão entre os professores, tanto de educação especial como de ensino comum. Preparar salas de aula e encorajar a aceitação por parte dos dois professores de seus novos papéis requer a consciência das dificuldades inerentes às mudanças de papeis, sensibilidade para as demandas, clareza das funções e comunicação dos professores. (ZERBATO, 2012, p. 11).

Com o direito específico de ter uma língua de sinais nativa aceita como sua primeira língua oficial e como o meio de comunicação e instrução (SALLES, 2007).
O processo educacional desenvolvido de forma regular e orientada de acordo, contribui para o desenvolvimento global de todas as pessoas com necessidades, se fazendo a alfabetização pela troca de informações e amadurecimento que se faz proporcionado pelo conhecimento e prática, deste modo, propiciando o lado social.
Assim, o ensino da libra na educação infantil como potencial de proposta facilitadora presente no processo de ensino e aprendizagem, gera novos significados e oportunidades únicas para novos aprendizados e formação. (ZERBATO, 2012).

MATÉRIAS E MÉTODOS

De acordo com Gil (2009, p. 15), "a pesquisa bibliográfica é o procedimento racional e sistemático que visa obter respostas aos problemas que são propostos". A execução da pesquisa bibliográfica se faz sobre levantamento bibliográfico, que consiste em uma análise de fonte de dados, em forma de auxílio ao desenvolvimento e ao estabelecimento dos objetivos que se fazem frente ao processo de a alfabetização de crianças surdas através da língua brasileira de sinais – Libras.
Assim, se utilizou de bases de dados informatizadas: o Portal SCIELO (Scientific Eletronic Library Online) e PubMed (Biblioteca Nacional de Medicina dos Estados Unidos), que se porta como: suporte à pesquisa e recuperação de literatura biomédica e de ciências da vida, onde as bibliografias, ou repertórios bibliográficos, são publicações que se especializam em fazer levantamentos sistemáticos de todos os documentos publicados e determinadas áreas de estudo ou pesquisa.
A base metodológica será realizada a partir da coleta de dados/informações ao respectivo tema, encontrados em artigos, dissertações, monografias e teses, publicadas nos últimos vinte anos e, disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Portal SCIELO, PubMed e no Google Acadêmico.
Logo, este estudo de pesquisa se utilizará como metodologia a pesquisa bibliográfica. Construir-se-á o referencial teórico a partir da leitura de livros, artigos publicados em periódicos nacionais e internacionais, manuais técnicos, legislação vigente e resultados de pesquisa na base de dados online Google Acadêmico.
Segundo Gil (2009, p. 18), "as pesquisas bibliográficas têm como finalidade permitir a familiarização com um determinado assunto, permitindo que o pesquisador conheça mais sobre o tema após o término das pesquisas".

No ato da pesquisa e busca de conteúdos os critérios de inclusão dos trabalhos foram estabelecidos da seguinte maneira: ser obra de pesquisa publicado em periódicos nacionais em língua portuguesa ou língua estrangeira, que se fizessem indexados em bases de dados e ter sido publicado como fonte de estudo.
Assim, a metodologia não é replicar o que já foi escrito anteriormente e sim, apresentar outra visão crítica sobre o assunto, introduzindo uma nova abordagem.

RESULTADO E DISCUSSÃO

Ao estudo realizado se porta como resultado que a Língua Brasileira de Sinais é composta por níveis linguísticos, como fonologia, morfologia, sintaxe e semântica.
Dentro do processo de alfabetização por parte da Libras a comunicação em se dá através de sinais manuais e não manuais, cuja configuração segue gramática específica: a posição e movimento da mão, o ponto de articulação do sinal, isto é, no corpo ou espaço de sinalização e as expressões faciais ou corporais. (SILVA, 2017). Transcreve-se que dentro da alfabetização os sinais são itens lexicais que surgem da combinação de configurações de mão, movimentos e pontos de articulação, suas características podem facilitar o entendimento da língua, como a não representação dos pronomes pessoais e o aparecimento de todos os verbos no infinitivo, para seu uso necessário conhecer os sinais e a gramática da língua, o que possibilitará a combinação das frases e o estabelecimento da comunicação.
A libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação para o exercício do magistério, em nível médio e superior no ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (PENHA, 2017).
Ao processo educacional ao ensino de libras na educação infantil de surdos é um aspecto pelo qual a criança ouvinte só tem conhecimento quando o ambiente escolar na qual ela está inserida recebe um aluno surdo, onde a aprendizagem de Libras desde a educação infantil é de extrema importância, pois possibilita à criança surda interagir com crianças ouvintes, facilitando a aprendizagem. (LACERDA, 2014).
Frente a Libras designa um sistema de signos que é utilizado por uma comunidade para comunicação, a libras é uma língua natural surgida entre os surdos, com o propósito de atender às necessidades comunicativas de sua comunidade.
A língua de sinais facilita a comunicação e melhora a interação entre ouvinte e surdo, é uma língua usada pela maioria dos surdos do Brasil. A educação de libras viabiliza seu acesso através de recursos lúdicos e pedagógicos. (CLAUDIO, 2019).
A gramática da Língua de Sinais deve-se ressaltar a estrutura frasal particular dessa linguagem, estrutura diferenciada se baseia no conceito de que para os surdos o 'objeto' da frase vem sempre antes do verbo ou sujeito, dando sentido ao que é dito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao estudo considera-se que para atingir os objetivos propostos, foi realizada pesquisa tendo como foco adquirir conhecimentos acerca do assunto, buscando assim a explicação de um problema, analisando publicações referentes a determinado tema, onde, na alfabetização a Libras na educação é essencial para a criação de uma identidade, principalmente dentro da comunidade surda, isso causará um impacto não somente no espaço escolar, como também na sociedade, respeitando opiniões do aluno surdo para que todos entendam suas argumentações e respeitem sua língua.
A língua traz a possibilidade de se comunicar, sendo de suma importância para o desenvolvimento cognitivo e para as interações sociais, assim, se da relevância da Língua Brasileira de Sinais no processo de alfabetização e letramento do aluno surdo.
No processo de ensino e aprendizagem ao que se porta o aro de alfabetização a Língua Brasileira de Sinais se descreve sendo a "língua dos surdos", sendo ela, fundamental em todas as esferas do desenvolvimento dos alunos.
Por meio da a Língua Brasileira de Sinais – Libras, demostra-se que o aluno surdo irá estabelecer relações com o processo de ensino-aprendizagem e com o mundo, sendo que ao sentido histórico presente, a história da educação de surdos tem sido narrada sempre pela perspectiva dos ouvintes, nunca dos surdos.
Deste modo, ao que tange o processo de

alfabetização o uso da Libras passou a ser um direito, para ampliar a inserção do surdo no âmbito social, bem como a integração no grupo social ao qual o indivíduo pertence, assim, a escola inclusiva se porta como um novo caminho para a educação do surdo, pois, a metodologia é um caminho que atende de forma satisfatória as especificidades do surdo. Na alfabetização do surdo, entende-se que língua portuguesa deve ser estudada para ser lida, interpretada e escrita, porém, não oralmente falada, onde, a alfabetização e o letramento não podem se separar, devem sempre andar juntas, frente as competências mencionadas na BNCC - Base Nacional Comum Curricular, porta-se que os alunos surdos determinam-se frente os direitos de aprendizagem. Assim, conclui-se que a alfabetização de crianças surdas através da língua brasileira de sinais – Libras deve se portar como ativa, de direito e dever, sobre as necessidades de todos alunos que se portam quanto ao atendimento educacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, J. (2015). Educação Inclusiva: um estudo na área de educação. Revista Brasileira de Educação Especial, Marilia, v. 11, n. 02, p. 233-240, maio/ago. 2015.
CLAUDIO, J. P.; NETA. C. N. X. (2019). Processo educacional de ato inclusivo: O mundo surdo infantil. Brasil. Rio Grande do Sul. Porto Alegre: FADERS, 2019.
DI DIO, Renato Alberto Teodoro. (2017). Contribuição à sistematização do direito educacional: aspectos educacionais dentro do sistema de ensino. Brasil. São Paulo. Tese (Livre-docência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. 2017.
DREYER, J. (2014). Processo educacional: infância Superdotada: um olhar sobre a constituição de si, das crianças participantes de um grupo de altas habilidades. 2014. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Brasil. Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2014.
FELIPE, Tavares. Antunes. (2007). Libras em contexto do ensino e aprendizagem do sistema brasileiro. 08ed. Brasil. Rio de Janeiro, Wal Print Gráfica e Editora. 2007.
FERREIRA, B. M. S. (2009). Processo educacional brasileiro: A LIBRAS na formação do professor: por uma Educação Inclusiva de Qualidade. Brasil. São Paulo. Revista virtual de Cultura Surda e Diversidade. 4ª ed. Junho/2009.
GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 04. ed. SP: Atlas, 2009.
LACERDA, Cristina Broglia. (2014). Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. In: SANTOS, Lara Ferreira (org.). Tenho um aluno surdo, e agora?
Introdução à LIBRAS e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar. 2014.
LEONESSA, V. T. ET AL. (2017). Educação especial no Brasil: Atendimento educacional especializado em altas habilidades/superdotação: uma proposta do NAAH/S LONDRINA/PR. III SIES – Seminário sobre Inclusão no Ensino Superior O estudante cego e surdo / cego Londrina, 27 e 28 de novembro de 2017.
MAGALHÃES, R. C. B. P. (2011). Educação inclusiva: escolarização, política e formação docente. Brasil. Brasília: Editora/obra: Liberato Livro, 2011.
MINETTO, Maria de Fátima. (2006). Educação no Brasil: Currículo na Educação Inclusiva: entendendo esse desafio. Brasil. Paraná. Curitiba: Editora IBPEX, 2006.
MUNCINELLI, S. E. (2013). Libras: Língua Brasileira de Sinais: processo de alfabetização no Brasil. Brasil. São Paulo. Revista Extensão em Foco. 2013.
NETA, Francisca Sales de Souza. Et al. (2020). Dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita com ênfase na dislexia. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 05, Ed. 11, Vol. 23, pp. 93-116. Novembro de 2020.
PENHA, L. D. S. (2017). A inclusão do aluno com surdez na instituição escolar.
Revista da Universidade Vale do Rio Verde, Três Corações, v. 13, n. 5, p. 36, 2017.
PERLIN, Gonçalves. (1998). Histórias de vida surda: identidades em questão [tese].
Porto Alegre (RS): Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 1998.
QUADROS, R.M.; (2004). LIBRAS: o tradutor e o intérprete de língua de sinais e língua portuguesa. Brasil. Brasília. Editora/obra: MEC, SEE, 2004.
SALLES, Heloisa, Moreira Lima [et al]. (2007). Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica. Brasil. Brasília: MEC, SEESP, 2007. SANTAROSA, l. M. C. (2000). Simulador de teclado para portado-

res de paralisia cerebral: avaliação e adaptação para português. Madrid: alba s/a, 2000.
SASSAKI, R. K. (1999). Inclusão educacional na escola: construindo uma sociedade para todos. Brasil. Rio de Janeiro: Editora/obra: WVA, 1999.
SCHEMBERG, S. (2012). Professores a respeito das interações linguísticas de crianças surdas. Revista Brasileira de Educação Especial. 2012.
SILVA, A. C. N. (2017). "O processo de inclusão de uma criança surda na educação infantil em uma escola pública. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2017.
SOARES. Maria Aparecida Leite. (2005). Processo de educação do surdo no Brasil: 2. ed. Brasil. São Paulo. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
TALAMONI Daniela Verotti e CALLEGARI Jeanne. (2009). A inclusão no processo de ensino que ensina. Revista Nova Escola. Brasil. SP, Editora Abril, julho 2009.
VASCONCELOS, Norma Abreu. (2006). Inclusão e realidade: um olhar sobre a pessoa surda. Dissertação – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2006.
ZERBATO, A. P. (2012). O papel do professor de educação especial na proposta do 13 coensino. Estudos e pesquisas de ensino. (Dissertação de Mestrado). Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, Brasil. 2012.
ZILIOTTO, Gisele Sotta. (2007). Fundamentos psicológicos e biológicos das necessidades especiais. 03ed. Brasil. Paraná. Curitiba: Editora IBPEX, 2007.

DO PALCO À SALA DE AULA: O IMPACTO DO TEATRO NA APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL II - O ESTÍMULO À CRIATIVIDADE E AO DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL

IARA DE FREITAS

RESUMO
O presente artigo investiga de maneira aprofundada a integração do teatro como metodologia pedagógica no ensino fundamental II, destacando os múltiplos benefícios que essa prática oferece para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional dos alunos. A partir de uma revisão bibliográfica abrangente e da análise detalhada de diversos estudos de caso, este trabalho tem como objetivo principal evidenciar como a implementação do teatro nas salas de aula pode transformar significativamente o ambiente educacional. A prática teatral, ao ser inserida no currículo escolar, tem o potencial de promover uma aprendizagem mais ativa, engajadora e significativa. Por meio de atividades dramáticas, os alunos são incentivados a desenvolver habilidades essenciais, como a criatividade, a expressão verbal e não verbal, a empatia e a cooperação. Além disso, o teatro pode atuar como um poderoso instrumento para melhorar a autoestima e a confiança dos estudantes, ao proporcionar um espaço seguro para a experimentação e a expressão pessoal. O artigo também discute como a prática teatral pode contribuir para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor. Através do teatro, é possível abordar de maneira lúdica e envolvente temas complexos e sensíveis, promovendo uma maior compreensão e respeito às diversidades culturais, sociais e individuais. Em síntese, este artigo reafirma a importância do teatro como uma metodologia pedagógica inovadora e eficaz, que pode contribuir de maneira significativa para a formação integral dos alunos, preparando-os para os desafios acadêmicos e pessoais do futuro.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Ensino Fundamental II; Teatro; Metodologias Ativas.

ABSTRACT
This article investigates in depth the integration of theater as a pedagogical methodology in elementary school II, highlighting the multiple benefits that this practice offers for the cognitive and socio-emotional development of students. Based on a comprehensive literature review and detailed analysis of several case studies, this work's main objective is to highlight how the implementation of theater in classrooms can significantly transform the educational environment. Theatrical practice, when included in the school curriculum, has the potential to promote more active, engaging and meaningful learning. Through dramatic activities, students are encouraged to develop essential skills, such as creativity, verbal and non-verbal expression, empathy and cooperation. Furthermore, theater can act as a powerful tool for improving students' self-esteem and confidence by providing a safe space for experimentation and personal expression. The article also discusses how theatrical practice can contribute to building a more inclusive and welcoming school environment. Through theater, it is possible to approach complex and sensitive themes in a playful and engaging way, promoting greater understanding and respect for cultural, social and individual diversity. In summary, this article reaffirms the importance of theater as an innovative and effective pedagogical methodology, which can significantly contribute to the comprehensive training of students, preparing them for the academic and personal challenges of the future.

KEY-WORDS: Education; Elementary School II; Theater; Active Methodologies.

INTRODUÇÃO

Inicialmente, será discutido o impacto do teatro no desenvolvimento cognitivo dos alunos. A prática teatral estimula a criatividade e a imaginação, conforme defendido por Viola Spolin em "Improvisation for the Theater", e melhora a comunicação verbal e não-verbal, aspectos cruciais para a formação integral dos estudantes. Além disso, conforme Richard Courtney sugere em "Drama and Intelligence:

A Cognitive Theory", o teatro incentiva o pensamento crítico e a resolução de problemas, habilidades essenciais no processo educativo. Nesse viés, no âmbito do desenvolvimento socioemocional, o teatro desempenha um papel fundamental ao promover a empatia e as habilidades sociais, conforme salientado por Kathleen Gallagher em "Theatre and the Transformative Learning Experience in Schools". A participação em atividades teatrais também aumenta a autoestima e a confiança dos alunos, como destacado por Augusto Boal em "Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas". Adicionalmente, James S. Catterall, em seu estudo "Enhancing Peer Conflict Resolution Skills through Drama: An Experimental Study", demonstra que o teatro pode ser uma ferramenta eficaz para desenvolver habilidades de resolução de conflitos entre pares.
Foi explorado também as metodologias teatrais aplicadas no ensino fundamental II. A dramatização de textos literários permite uma compreensão mais profunda das obras estudadas e integra conteúdos curriculares de maneira envolvente. Técnicas de improvisação, descritas por Spolin, desenvolvem habilidades espontâneas e adaptativas nos alunos. O método do Teatro do Oprimido, desenvolvido por Boal, é destacado como uma abordagem poderosa para discutir questões sociais e promover a cidadania ativa entre os estudantes. Exemplos de sucesso em escolas que implementaram o teatro no currículo são analisados, com base nos trabalhos de João Oliveira e Maria da Silva Santos, que documentam melhorias significativas no desenvolvimento socioemocional e acadêmico dos alunos.
No entanto, o artigo também aborda os desafios e limitações dessa prática. A necessidade de recursos adequados e a formação especializada de professores são discutidas, assim como as barreiras na aceitação do teatro como método pedagógico. Por fim, propostas de soluções e estratégias para superar esses desafios são apresentadas, visando aumentar o envolvimento da comunidade escolar e dos pais.
Conclui-se que ao ressaltar os principais benefícios do teatro na aprendizagem, recomendar práticas para sua implementação eficaz no currículo do ensino fundamental II e discutir perspectivas futuras para a pesquisa na área, a integração do teatro na educação não só enriquece o processo de aprendizagem, mas também contribui para a formação de indivíduos mais criativos, empáticos e socialmente conscientes.

O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DO TEATRO NA EDUCAÇÃO

O teatro na educação desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo dos estudantes, oferecendo uma variedade de benefícios que vão desde o estímulo à criatividade e à imaginação até a melhoria da comunicação e o incentivo ao pensamento crítico e à resolução de problemas.
Viola Spolin, em seu livro "Improvisação para o Teatro: Um Manual de Técnicas de Ensino e Direção", destaca a importância da improvisação teatral como uma ferramenta poderosa para estimular a criatividade e a imaginação dos alunos. A prática teatral envolve os estudantes em atividades que requerem a criação de personagens, cenários e histórias, permitindo-lhes explorar diferentes perspectivas e possibilidades. Esse processo de criação livre e espontânea incentiva os alunos a pensar de maneira inovadora e original, desenvolvendo suas habilidades criativas de forma lúdica e envolvente.
A improvisação, em particular, desafia os alunos a reagirem de forma rápida e criativa a situações inesperadas, promovendo a flexibilidade cognitiva e a capacidade de adaptação. Ao participar de jogos e exercícios de improvisação, os alunos aprendem a confiar em suas ideias e a valorizar suas próprias vozes criativas. Isso não apenas aumenta a confiança, mas também incentiva um ambiente de aprendizagem onde a experimentação e a inovação são valorizadas.
Richard Courtney, em "Drama e Inteligência: Uma Teoria Cognitiva", argumenta que o teatro é uma ferramenta eficaz para melhorar tanto a comunicação verbal quanto a não-verbal. A prática teatral exige que os alunos se expressem de maneiras diversas, utilizando palavras, gestos, expressões faciais e linguagem corporal para transmitir emoções e ideias. Essa multiplicidade de formas de expressão ajuda os alunos a desenvolver uma comunicação mais rica e eficaz.
A comunicação verbal é aprimorada à medida que os alunos participam de diálogos, leituras de scripts e apresentações, onde precisam

articular claramente suas falas e projetar suas vozes para serem ouvidos e compreendidos. Ao mesmo tempo, a comunicação não-verbal é desenvolvida através de atividades que exigem a interpretação e expressão de emoções e intenções sem o uso de palavras, como mímicas e jogos de expressão corporal. Essa capacidade de se comunicar de forma não-verbal é crucial para a compreensão completa da comunicação humana, que é amplamente baseada em sinais não-verbais.

Além de estimular a criatividade e melhorar a comunicação, o teatro na educação também incentiva o pensamento crítico e a resolução de problemas. Durante a criação e a performance de peças teatrais, os alunos são frequentemente confrontados com desafios que requerem soluções criativas e críticas. Eles precisam analisar situações, entender motivações de personagens, e desenvolver narrativas coerentes, tudo isso enquanto colaboram com seus colegas.

Ou seja, a prática teatral encoraja os alunos a questionarem e explorarem diferentes aspectos das histórias e personagens, promovendo uma análise crítica e aprofundada. Eles aprendem a considerar múltiplas perspectivas e a fazer conexões entre diferentes ideias e contextos. Essa habilidade de pensar criticamente é essencial para a resolução de problemas, pois permite aos alunos abordar desafios de maneira lógica e criativa, encontrando soluções inovadoras.

Por esses motivos, o envolvimento em atividades teatrais também ensina os alunos a trabalhar em equipe e a valorizar a colaboração, uma vez que o teatro é uma forma de arte inerentemente colaborativa. Eles aprendem a negociar, comprometer-se e resolver conflitos, habilidades essenciais para a resolução eficaz de problemas em qualquer contexto.

Bem como, o desenvolvimento cognitivo promovido pelo teatro na educação é amplo e multifacetado. Ao estimular a criatividade e a imaginação, melhorar a comunicação verbal e não-verbal, e incentivar o pensamento crítico e a resolução de problemas, o teatro fornece uma base sólida para o crescimento intelectual e pessoal dos alunos. A integração do teatro no currículo do ensino fundamental II não apenas enriquece o processo de aprendizagem, mas também prepara os estudantes para enfrentarem os desafios do mundo real com confiança, criatividade e competência comunicativa.

O DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL DO TEATRO NA EDUCAÇÃO

O teatro na educação é uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento socioemocional dos alunos. Ele promove a empatia e as habilidades sociais, aumenta a autoestima e a confiança através da performance pública, e desenvolve habilidades de resolução de conflitos. Essas vantagens contribuem significativamente para a formação integral dos estudantes, preparando-os não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para a vida em sociedade.

Kathleen Gallagher, em seu trabalho "Theatre and the Transformative Learning Experience in Schools", argumenta que o teatro é uma plataforma eficaz para a promoção da empatia e o desenvolvimento de habilidades sociais. A participação em atividades teatrais permite aos alunos explorar diferentes papéis e perspectivas, o que os ajuda a compreender e sentir as emoções e experiências de outras pessoas. Essa capacidade de se colocar no lugar do outro é a essência da empatia, uma habilidade crucial para a convivência harmoniosa e para a construção de relações interpessoais saudáveis.

Ao interpretar personagens com diferentes histórias de vida e situações, os alunos aprendem a reconhecer e respeitar a diversidade de experiências humanas. Além disso, as atividades teatrais exigem colaboração e comunicação contínuas, promovendo o desenvolvimento de habilidades sociais como trabalho em equipe, escuta ativa, e cooperação. Esses aspectos são fundamentais para a formação de indivíduos socialmente competentes e emocionalmente inteligentes.

Augusto Boal, em "Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas", destaca como a performance pública pode aumentar a autoestima e a confiança dos participantes. A oportunidade de se apresentar diante de um público, seja ele grande ou pequeno, desafia os alunos a superarem suas inseguranças e medos. Esse processo de enfrentar e vencer o medo da exposição pública é extremamente fortalecedor e pode transformar significativamente a autopercepção dos estudantes.

Ao receberem feedback positivo e aplausos

de seus colegas, professores e familiares, os alunos experimentam um aumento significativo na autoestima. Eles percebem que suas vozes e expressões têm valor, o que fortalece sua confiança em suas próprias habilidades e potencial. Além disso, o sucesso em uma performance pública pode servir como um poderoso motivador para os alunos, incentivando-os a perseguir novos desafios com mais determinação e coragem.
James S. Catterall, em seu estudo "Enhancing Peer Conflict Resolution Skills through Drama: An Experimental Study", demonstra que o teatro pode ser uma ferramenta eficaz para o desenvolvimento de habilidades de resolução de conflitos. As atividades teatrais frequentemente envolvem situações que refletem conflitos reais, oferecendo um ambiente seguro para que os alunos pratiquem e desenvolvam estratégias de resolução de conflitos.
Ao simular e dramatizar conflitos, os alunos aprendem a identificar diferentes tipos de problemas e a explorar várias formas de solucioná-los. Eles desenvolvem habilidades como negociação, mediação e compromisso, que são essenciais para a resolução pacífica de desentendimentos. Além disso, o teatro promove a reflexão crítica sobre as causas e consequências dos conflitos, ajudando os alunos a entenderem melhor as dinâmicas das relações humanas e a importância de abordagens construtivas na resolução de problemas.
Ou seja, o desenvolvimento socioemocional promovido pelo teatro na educação é abrangente e profundo. Ao promover a empatia e as habilidades sociais, aumentar a autoestima e a confiança através da performance pública, e desenvolver habilidades de resolução de conflitos, o teatro fornece aos alunos as ferramentas necessárias para se tornarem indivíduos emocionalmente inteligentes e socialmente competentes. A integração do teatro no currículo do ensino fundamental II não só enriquece o processo educacional, mas também contribui para a formação de cidadãos mais empáticos, confiantes e capazes de lidar com os desafios da vida de forma construtiva e eficaz.

AS HABILIDADES ACADÊMICAS QUE O TEATRO TRAZ PARA A EDUCAÇÃO

Concomitantemente, o teatro na educação não apenas enriquece o desenvolvimento socioemocional dos alunos, mas também contribui significativamente para o aprimoramento das habilidades acadêmicas. Através do drama, os estudantes podem melhorar sua literacia e compreensão de textos, integrar conteúdos curriculares de maneira dinâmica e aprender história e cultura de forma engajante. Estas abordagens tornam o aprendizado mais interativo e significativo, promovendo um entendimento mais profundo e duradouro dos conteúdos escolares.
Patrice Baldwin e Kate Fleming, em seus trabalhos sobre o uso do drama na educação, demonstram que o teatro pode ser uma ferramenta poderosa para aprimorar a literacia e a compreensão de textos. Quando os alunos participam de atividades teatrais que envolvem a leitura, interpretação e dramatização de textos, eles se engajam de forma ativa e criativa com o material escrito. Esse envolvimento profundo promove uma compreensão mais rica e multifacetada dos textos.
Além disso, a dramatização de textos literários, por exemplo, permite que os alunos explorem as motivações e emoções dos personagens, bem como os temas e mensagens subjacentes das obras. Essa abordagem ajuda a desenvolver habilidades críticas de leitura e interpretação, ao mesmo tempo em que torna o processo de aprendizagem mais envolvente. Além disso, ao memorizar e recitar diálogos, os alunos melhoram suas habilidades de dicção, fluência e expressão verbal, que são componentes essenciais da literatura.
Dessa forma, a integração de conteúdos curriculares com atividades teatrais oferece uma abordagem interdisciplinar que enriquece o aprendizado. Já que, o teatro pode ser utilizado para ensinar uma ampla gama de disciplinas, como ciências, matemática, línguas e estudos sociais. E também, ao incorporar elementos teatrais em diferentes áreas do currículo, os professores podem criar experiências de aprendizagem mais holísticas e contextualizadas.
Por exemplo, ao dramatizar um experimento científico ou uma fórmula matemática, os alunos podem visualizar e compreender conceitos abstratos de maneira mais concreta e tangível. Essa abordagem não apenas facilita a compreensão, mas também torna o aprendizado mais divertido e memorável. Além disso, a colaboração em projetos teatrais ajuda a de-

senvolver habilidades de trabalho em equipe e comunicação, que são valiosas em todas as áreas acadêmicas e profissionais.
Stephani Etheridge Woodson, em seu livro "Theatre for Youth Third Space: Performance, Democracy, and Community Cultural Development", enfatiza como o teatro pode tornar o ensino de história e cultura mais engajante e significativo. Através da dramatização de eventos históricos e tradições culturais, os alunos podem vivenciar e internalizar o conteúdo de maneira mais profunda e pessoal.
O teatro permite que os estudantes reencenem eventos históricos, explorando as vidas e experiências de pessoas de diferentes épocas e culturas, o que não só torna o aprendizado de história mais dinâmico e envolvente, mas também promove uma compreensão mais empática e contextualizada dos acontecimentos passados. Além disso, ao incorporar elementos culturais nas performances, os alunos podem celebrar e aprender sobre a diversidade, desenvolvendo um maior respeito e apreço pelas diferentes culturas.
Por estes motivos, a abordagem teatral ao ensino de história e cultura também pode incluir a criação de peças originais baseadas em pesquisas históricas, o que incentiva os alunos a se tornarem investigadores ativos do passado. Esse processo de pesquisa e criação promove habilidades críticas de pensamento, análise e síntese, enquanto as apresentações públicas oferecem oportunidades para desenvolver a confiança e a expressão oral.
Portanto, as habilidades acadêmicas promovidas pelo teatro na educação são variadas e profundas. Ao aprimorar a literacia e a compreensão de textos, integrar conteúdos curriculares com atividades teatrais, e ensinar história e cultura de maneira engajante, o teatro oferece uma abordagem educacional rica e multifacetada. Essas práticas não só melhoram o desempenho acadêmico dos alunos, mas também tornam o aprendizado mais interativo, significativo e prazeroso. A incorporação do teatro no currículo do ensino fundamental II, portanto, representa uma estratégia poderosa para o desenvolvimento integral dos estudantes, preparando-os para uma vida de aprendizagem contínua e cidadania ativa.

METODOLOGIAS TEATRAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL II

O uso de metodologias teatrais no ensino fundamental II pode transformar o ambiente educacional, proporcionando uma aprendizagem mais ativa e engajadora. Este texto explora a aplicação prática de peças teatrais baseadas em obras literárias, os benefícios pedagógicos e exemplos de implementação, as técnicas de improvisação para desenvolver habilidades espontâneas e adaptativas, os métodos de Augusto Boal como ferramentas para discutir questões sociais e promover cidadania, e analisa alguns casos de sucesso e os resultados observados.
A aplicação prática de peças teatrais baseadas em obras literárias estudadas em sala de aula é uma metodologia eficaz para aprofundar a compreensão dos textos pelos alunos. Ao dramatizar histórias, personagens e temas das obras literárias, os alunos vivenciam o conteúdo de maneira direta e interativa. Essa abordagem não só facilita a memorização e a compreensão, mas também promove uma análise crítica das obras.
Por exemplo, ao estudar "O Auto da Compadecida" de Ariano Suassuna, os alunos podem encenar cenas da peça, explorando os contextos históricos e culturais do nordeste brasileiro. Essa atividade permite que os estudantes se aprofundem nos aspectos linguísticos, temáticos e estilísticos da obra, além de desenvolverem habilidades de interpretação e expressão oral.
Os benefícios pedagógicos da integração do teatro no currículo são amplos. A dramatização de obras literárias melhora a fluência verbal, a compreensão leitora e a capacidade de análise crítica. Além disso, ao trabalhar em grupo para preparar e apresentar peças, os alunos desenvolvem habilidades sociais como a cooperação, a empatia e o respeito mútuo.
Um exemplo de implementação bem-sucedida é o projeto "Teatro na Escola", realizado em diversas escolas públicas do Brasil. Nesse projeto, professores de língua portuguesa e artes cênicas colaboram para integrar a leitura e a dramatização de clássicos da literatura brasileira e mundial no currículo escolar. Os resultados têm mostrado um aumento significativo no interesse e na compreensão dos alunos pela literatura, além de melhorias na expressão verbal e no trabalho em equipe.
Viola Spolin, em seu livro "Improvisação para o Teatro: Um Manual de Técnicas de Ensino e

Direção", enfatiza a importância da improvisação para desenvolver habilidades espontâneas e adaptativas. As técnicas de improvisação incentivam os alunos a pensar rapidamente, adaptar-se a novas situações e colaborar com seus colegas de forma criativa e eficaz.
Dessa forma, em um ambiente escolar, exercícios de improvisação podem ser usados para fortalecer a confiança dos alunos e estimular a criatividade. Jogos como "Sim e..." ou "Cenas Congeladas" desafiam os estudantes a construir narrativas instantâneas, promovendo a flexibilidade mental e a capacidade de adaptação a mudanças inesperadas. Essas habilidades são valiosas tanto no contexto acadêmico quanto na vida cotidiana.
Nesse mesmo contexto, Augusto Boal, em "Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas", desenvolveu métodos teatrais que são ferramentas poderosas para discutir questões sociais e promover a cidadania ativa. O Teatro do Oprimido, por exemplo, utiliza técnicas como o Teatro Fórum, onde os espectadores são convidados a intervir na performance para propor soluções para problemas sociais apresentados.
No contexto educacional, essas técnicas podem ser usadas para abordar temas como bullying, discriminação e direitos humanos. Ao envolver os alunos em discussões e dramatizações dessas questões, o Teatro do Oprimido não só sensibiliza os estudantes para as injustiças sociais, mas também os encoraja a pensar criticamente e a agir de maneira proativa na promoção da justiça e da igualdade.
Um exemplo de sucesso na implementação do Teatro do Oprimido em escolas é o projeto "Teatro para Todos", realizado em escolas secundárias no Rio de Janeiro. Neste projeto, os alunos participam de oficinas de Teatro Fórum para discutir e encenar questões relevantes em suas comunidades. Os resultados observados incluem um aumento na consciência social e política dos alunos, uma maior capacidade de resolução de conflitos e um fortalecimento do senso de cidadania.
Outro caso notável é a iniciativa "Improvisação na Sala de Aula", implementada em escolas dos Estados Unidos. Professores relataram que a utilização de técnicas de improvisação melhorou significativamente a participação dos alunos, a criatividade e a capacidade de trabalho em grupo. Os alunos demonstraram maior confiança em suas habilidades de comunicação e apresentaram um desempenho acadêmico melhorado.
De maneira que as metodologias teatrais no ensino fundamental II oferecem uma abordagem rica e multifacetada para o desenvolvimento acadêmico e socioemocional dos alunos. A dramatização de obras literárias, o uso de técnicas de improvisação e a aplicação dos métodos de Augusto Boal promovem um aprendizado ativo e engajante. Os casos de sucesso demonstram que a integração do teatro no currículo escolar não apenas enriquece o processo educacional, mas também prepara os alunos para serem cidadãos mais criativos, críticos e socialmente conscientes.

DESAFIOS E LIMITAÇÕES - RECURSOS, FORMAÇÃO DE PROFESSORES, ACEITAÇÃO E ENVOLVIMENTO

A implementação do teatro como método pedagógico no ensino fundamental II enfrenta diversos desafios e limitações, que vão desde a falta de recursos adequados e formação especializada para os educadores até as barreiras na aceitação do teatro como uma ferramenta válida de ensino. Neste texto, discutiremos a necessidade de recursos e formação para os professores, propostas de soluções e estratégias para superar os desafios, bem como as barreiras na aceitação do teatro e estratégias para aumentar o envolvimento da comunidade escolar e dos pais.
Nesse viés, um dos principais desafios na implementação do teatro na educação é a falta de recursos adequados e formação especializada para os educadores. Muitas escolas não possuem infraestrutura teatral, materiais didáticos específicos ou professores capacitados em técnicas teatrais. Isso dificulta a incorporação do teatro no currículo escolar e limita as oportunidades de aprendizagem dos alunos.
Para superar essa limitação, é fundamental investir em recursos adequados, como espaços dedicados para práticas teatrais, materiais didáticos e equipamentos de audiovisual. Além disso, é necessário oferecer formação especializada para os professores, capacitando-os em técnicas teatrais, dramaturgia e direção de peças. Workshops, cursos de capacitação e parcerias com instituições culturais e teatrais podem ser formas eficazes de proporcionar essa formação.

Para superar os desafios na implementação do teatro na educação, é preciso adotar algumas propostas de soluções e estratégias. Uma delas é a integração do teatro no currículo escolar de forma transversal, conectando-o com outras disciplinas e áreas de conhecimento. Isso permite aproveitar ao máximo os recursos disponíveis e ampliar as oportunidades de aprendizagem dos alunos.
Além disso, é importante promover parcerias com instituições culturais, teatrais e universidades para compartilhar recursos e expertise. Essas parcerias podem incluir programas de mentoria para professores, acesso a espaços e materiais teatrais, e colaborações em projetos educacionais. O envolvimento da comunidade escolar e dos pais também é essencial para garantir o sucesso das iniciativas teatrais, através de eventos, apresentações e atividades extracurriculares.
Outra barreira significativa na implementação do teatro na educação é a resistência ou falta de compreensão sobre seu valor como método pedagógico. Muitos educadores, pais e gestores escolares podem considerar o teatro como uma atividade secundária ou não essencial, em detrimento de disciplinas mais tradicionais. Para superar essa barreira, é necessário promover uma maior conscientização sobre os benefícios do teatro para o desenvolvimento acadêmico, socioemocional e criativo dos alunos.
Há estratégias para aumentar o envolvimento da comunidade escolar e dos pais, que incluem a organização de eventos abertos, como apresentações teatrais e mostras de talentos, onde os alunos possam demonstrar suas habilidades e aprendizados. Além disso, é importante oferecer oportunidades de participação ativa, como oficinas e grupos de teatro comunitários, onde os pais e membros da comunidade possam se envolver diretamente no processo educacional.
Logo, a implementação do teatro como método pedagógico no ensino fundamental II enfrenta diversos desafios e limitações, desde a falta de recursos e formação especializada para os educadores até as barreiras na aceitação do teatro como uma ferramenta válida de ensino. No entanto, com o investimento adequado em recursos, formação e conscientização, é possível superar esses obstáculos e colher os muitos benefícios que o teatro pode oferecer para o desenvolvimento integral dos alunos. A colaboração entre escolas, instituições culturais, pais e comunidade é fundamental para garantir o sucesso das iniciativas teatrais e promover uma educação mais inclusiva, criativa e significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, pudemos observar os inúmeros benefícios que o teatro como método de aprendizagem pode proporcionar aos alunos do ensino fundamental II. Desde o desenvolvimento socioemocional, com a promoção da empatia, habilidades sociais, autoestima e resolução de conflitos, até o estímulo ao pensamento crítico, criatividade e engajamento ativo dos estudantes. O teatro não apenas enriquece o processo educacional, mas também prepara os alunos para serem cidadãos mais criativos, críticos e socialmente conscientes.
Para uma implementação eficaz do teatro no currículo do ensino fundamental II, é fundamental considerar algumas sugestões práticas. Primeiramente, é necessário investir na formação especializada de professores, capacitando-os para utilizar as metodologias teatrais de forma eficiente. Além disso, a alocação de recursos adequados, tanto materiais quanto financeiros, é essencial para garantir o sucesso das iniciativas teatrais nas escolas.
No âmbito das políticas educacionais, é crucial que haja um apoio institucional sólido para a integração do teatro no currículo escolar. Isso inclui a valorização do teatro como uma ferramenta pedagógica válida, a inclusão de disciplinas teatrais nos planos de estudo e a promoção de parcerias entre escolas, instituições culturais e comunidade para enriquecer a experiência teatral dos alunos.
Olhando para o futuro, é importante destacar a necessidade de mais pesquisas na área do teatro como método de aprendizagem. Explorar os impactos a longo prazo do teatro no desenvolvimento dos alunos, investigar novas abordagens e metodologias teatrais, e avaliar a eficácia das práticas implementadas são áreas que merecem atenção. Além disso, é fundamental continuar promovendo a conscientização sobre os benefícios do teatro na educação e buscar formas de tornar o ensino teatral ainda mais acessível e inclusivo.
Em suma, o teatro no ensino fundamental II

não é apenas uma atividade complementar, mas sim uma poderosa ferramenta de aprendizagem que pode transformar a maneira como os alunos se envolvem com o conhecimento, consigo mesmos e com o mundo ao seu redor. Com o apoio adequado, o teatro tem o potencial de enriquecer a educação, preparando os estudantes para uma vida de aprendizagem contínua e cidadania ativa.

BIBLIOGRAFIA

BOAL, Augusto. Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

BALDWIN, Patrice; FLEMING, Kate. Ensinando Literacia através do Drama: Abordagens Criativas. Pesquisa em Drama: Jornal Internacional de Drama na Educação, 2003.

CATTERALL, James S. Melhorando as Habilidades de Resolução de Conflitos entre Pares através do Drama: Um Estudo Experimental. Pesquisa em Drama na Educação: O Jornal de Teatro Aplicado e Performance, 1996.

COURTNEY, Richard. Drama e Inteligência: Uma Teoria Cognitiva. Montreal: McGill-Queen's University Press, 1990.

Edutopia. Artigos e estudos de caso sobre métodos de ensino criativos, incluindo o uso do teatro. Disponível em: https://www.edutopia.org. Acesso em: 23 maio 2024.

GALLAGHER, Kathleen. Teatro e a Experiência de Aprendizagem Transformadora nas Escolas. Revisão Educacional, 2011.

NORRIS, Joe. Construção de Peças como Pesquisa Qualitativa: Uma Abordagem Participativa baseada em Artes. Jornal Internacional de Educação & Artes, 2009.

OLIVEIRA, João. Desenvolvimento Sócio Emocional através do Teatro: Uma Análise Qualitativa. 2017. Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

SANTOS, Maria da Silva. O Uso do Teatro como Ferramenta Pedagógica no Ensino Fundamental: Um Estudo de Caso. 2018. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

WAGNER, Betty Jane. Dorothy Heathcote: Drama como Meio de Aprendizagem. Londres: Hutchinson, 1976.

WRIGHT, Peter R. Educação em Drama e Desenvolvimento do Eu: Mito ou Realidade? Psicologia Social da Educação, 2006.

WOODSON, Stephani Etheridge. Teatro para a Juventude no Terceiro Espaço: Performance, Democracia e Desenvolvimento Cultural Comunitário. Bristol: Intellect Ltd, 2015.

A IMPORTÃNCIA DO LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

IVANI COSTA PAIXÃO NASCIMENTO

RESUMO
O tema proposto para este trabalho refere-se ao Letramento na Educação Infantil no processo educativo na primeira infância, por meio de atividades do cotidiano do discente, e na construção de seus conhecimentos. Para tanto, o presente estudo expõe a diferença entre o que é a alfabetização e o letramento na Educação Infantil e faz um breve relato sobre os avanços da educação infantil no Brasil. A metodologia aplicada se constitui em um levantamento conceitual da temática acima descrita, com base no letramento e na alfabetização. Este estudo tem como finalidade propor que a Educação Infantil, tem como objetivo de cuidar e educar, e que o ato de ler e escrever deve começar a partir da primeira infância para que os mesmo consigam uma compreensão muito abrangente de ler o mundo, e por fim o estudo apresenta sugestões para que o letramento ocorra no dia a dia com orientações de Peixoto.

Palavras-chave: Educação Infantil. Letramento. Alfabetização

ABSTRACT
The theme proposed for this work refers to Literacy in Early Childhood education in the educational process in early childhood, through activities of the student's daily life, and in the construction of their knowledge. For this, the present study exposes the difference between what literacy and literacy is in Early Childhood Education and gives a brief account of the advances of early childhood education in Brazil. The applied methodology constitutes a conceptual survey of the subject described above, based on literacy and literacy. The aim of this study is to propose that Child Education aims to care for and educate, and that the act of reading and writing should start from an early age so that they can achieve a very comprehensive understanding of reading the world, and The purpose of the study is to suggest that literacy take place day by day with Peixoto's orientation ..

Keywords: Early Childhood Education. Literature. Literacy

INTRODUÇÃO

A alfabetização na educação infantil é atualmente um dos assuntos relevante, pois em uma sociedade caracterizada pelo conhecimento, pelas constantes mudanças, pelas tecnologias e suas modernidades etc. Vem destacando-se qual é o papel da educação infantil, cuidar ou educar, ou ambos, para uma alfabetização eficiente e eficaz.

As mudanças ocorridas nas últimas décadas reconhecem a criança como um sujeito de direitos, instituída pela Lei n. 9.394/96 que considerada a primeira etapa da educação básica, tendo como objeto de estudo e prática dois conceitos que devem estar em constante movimento nas instituições infantis: o cuidar e o educar. O primeiro já é conhecido e praticado - a alimentação, higiene e vestuário, ou seja, o cuidar. Já no segundo conceito, educar, surgiu a partir da promulgação da lei supracitada, como algo que requer uma formação específica. O significado da palavra “educar”, podemos encontrar da seguinte maneira: “promover a educação de (alguém), ou sua própria educação; instruir-(se)”, conforme relata Ferreira (1988).

Tanto no plano legal como foi mencionado, como no científico, têm se confirmado avanços no conhecimento e efetivação de uma educação da primeira infância ou educação infantil – EI, e de qualidade e que necessita de uma construção de práticas pedagógicas eficientes e eficazes no reconhecimento ativo no processo sociocultural dos atores sociais – as crianças.

Conforme Rios (1993) é preciso, ainda, assimilar novas formas de se relacionar com o conhecimento, a pesquisa, a organização e a função da comunidade no envolvimento da educação como um todo, atrelado a um ambiente que desenvolvem aprendizagens significativas que possibilitem aos alunos conhecerem o mundo e conhecerem-se no mundo, como condição para o desenvolvimento de sua capacidade de atuação cidadã” como relata Lück (2009).

Assim sendo, compreende-se que este estudo é de suma importância, o que certamente poderá contribuir para o incentivo a mudanças visando uma educação infantil, orientando o envolvimento dos pais, alunos e comunidade e assim podendo e devendo interagir no processo de ensino/aprendizagem, resultando na melhoria da qualidade educativa.
Portanto o presente trabalho tem relevância na discussão do tema "LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: cuidar e/ou educar", nos remete ao contexto de uma sociedade grafocêntrica que influência no processo de aprendizagem desde os primeiros estímulos.

ALFABETIZAÇÃO

Entende-se por alfabetização o processo pelo qual se adquire o domínio de um sistema linguístico e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, ou seja, o domínio das ferramentas e o conjunto de técnicas necessárias para exercer a arte e a ciência da escrita e da leitura.
Na aprendizagem "inicial", ou seja, na educação infantil, as práticas utilizadas são geralmente, baseadas na junção de silabas simples, mecanização, memorização, codificação e copias. Normalmente os professores utilizam o método sintético e método analítico. O método sintético preserva a correspondência entre o oral e o escrito, entre o som e a grafia, ou seja, processo que consiste em partir das partes do todo, já o método analítico insiste no reconhecimento global das palavras ou orações (Ferreiro & Teberosky). Com o tempo, ocorreu o método misto, ou seja, misturavam estratégias dos métodos sintético e analítico.
Segundo Rocha (2005) "a partir dos anos 50, a psicologia começou a fazer um sucesso nas universidades do Brasil, e utilizaram as escolas para teste e/ou laboratório para os estudantes e pesquisadores da área. Sem formação pedagógica, sem formação linguística, os psicólogos começaram a aplicar uma variedade de testes e chegaram à conclusão de que a grande dificuldade de aprendizagem das crianças na alfabetização devia-se ao fato de as crianças repetentes serem de famílias carentes. Carentes de alimentação na infância, carentes de emoções que as motivassem para aquisição de cultura, enfim, carentes de praticamente tudo. Assim, não podiam aprender".
Diante deste motivo foi idealizado o um período que precedesse a alfabetização, o chamado "período preparatório", no qual as crianças seriam treinadas nas habilidades básicas. Neste período seriam aplicadas atividades para as crianças, a exemplo de realizar as curvinhas, completar figuras, fazer bolinhas etc. Além da cartilha e do manual do professor, surgiu, então, o livro de "exercícios de prontidão". Entretanto não resolveu o índice de cinquenta por cento de reprovação na primeira série manteve-se mais ou menos inalterado. (ROCHA, 2005)
Segundo, Paulo Freire, sempre combateu esta forma de "ensinar". Freire (1982) critica profundamente a ideia de "educação bancária", na qual o aluno é apenas o ser passivo, o receptor desse processo, enquanto o docente é o grande conhecedor das coisas, o detentor do conhecimento a ser depositado no aluno:

Até quando a escola primária – mas não só ela; a média, a universitária também, vem insistindo, com seus rituais, com seus comportamentos, em estimular posições passivas nos educandos, através dos seus procedimentos autoritários? É o autoritarismo do discurso, por exemplo, e no discurso da professora e do professor. É o autoritarismo da transferência de um conhecimento parado, como se fosse pacote que se estende à criança, em lugar de se convidar a criança a pensar e aprender a aprender. Em lugar disso, o que se faz é docilizar a criança, para que ela receba o pacote do conhecimento transferido (p. 36).

De acordo com, Moreira (2012), a "docilização" das crianças, como sinalizado por Freire (1982), não é algo novo, tendo sido originado nas primeiras discussões acerca do movimento da integração educacional.
No início de década de 80, os resultados da pesquisa pioneira de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, descrevendo a psicogênese da língua escrita a partir de referencial piagetiano, provocaram significativas alterações na fundamentação teórica do processo ensino aprendizagem da lectoescrita - é a habilidade adquirida de poder ler e escrever, deslocando seu eixo de "como se ensina" para "como se aprende" a ler e a escrever. (ROCHA, 2005)
Nesta perspectiva os conceitos de prontidão, imaturidade das crianças, habilidades motoras e perceptuais, deixam de ter sentido isola-

damente, os aspectos motores, cognitivos e afetivos, devem ser estimulados, mas vinculados ao contexto da realidade sociocultural dos alunos. Segundo Rocha, 2005, essa nova concepção de alfabetização ficou conhecida como "construtivista" e explica que o aprendizado da leitura e da escrita segue uma linha de evolução regular, - são classificados em pré-silábico, silábico e alfabético, independente da classe social do aprendiz, de ele ter/não ter cursado a pré-escola e do dialeto falado. Ferreiro e Teberosky (1986).

LETRAMENTO

A expressão letramento apareceu ao lado da alfabetização por se considerar o domínio mecânico da leitura e da escrita insuficiente na sociedade atual. Tornou-se objetivo da escola introduzir os alunos nas práticas sociais de leitura e escrita, pois deixou de ser satisfatório em sua formação o desenvolvimento específico da habilidade de codificar e decodificar a escrita.

Para tal, é necessário mais do que apresentar para os alunos as letras e sua relação com os sons, as palavras e as frases. É preciso trabalhar com textos reais estimulando a leitura e a escrita dos diversos gêneros textuais para que aprendam a diferenciá-los e a perceber a funcionalidade de cada um dos textos (para que eles servem) e as diversas finalidades da leitura e da escrita (para que lemos e escrevemos).

A palavra “letramento” e relativamente nova, pois no início da década de 80 ainda não ouvíamos falar sobre o assunto. Foi no ano de 1986 que Mary Kato, em seu livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, escreve as primeiras palavras, referindo-se ao tema. Dois anos depois, em 1988, Leda Verdiani Tfouni, em um dos seus livros, - “Adultos não alfabetizados: o avesso dos avessos", “Alfabetização e letramento” em 1995. - Escreve sobre a diferenciação de alfabetização e letramento. Na realidade, o termo originou-se de uma versão feita da palavra da língua inglesa "literacy", com a representação etimológica de estado, condição ou qualidade de ser literate, e literate é definido como educado, especialmente, para ler e escrever.

Letramento é o estado em que vive o indivíduo que não só sabe ler e escrever, apresenta aspecto sócio históricos, práticas psicossociais, e exerce as práticas sociais de leitura e escrita que circulam na sociedade em que vive. (SOARES, 2000; TFOUNI,1988).

Kleiman (1995, p. 19), define letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”.

Para Soares (2001, p. 24):

[...] letramento é que um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser analfabeto, mas ser, de certa forma, letrado (atribuindo a este adjetivo sentido vinculado a letramento). Assim, um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros leem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva (e é significativo que, em geral, dita usando vocabulário e estruturas próprios da língua escrita), se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita. Da mesma forma, a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lêlos, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda “analfabeta”, porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do letramento, já é de certa forma, letrada. (Grifo do original).

Seguindo as compreensões dos teóricos o letramento, deve ocorrer desde o momento em que a criança entra em contato com a linguagem escrita e oral, pois ela está inserida no mundo grafocêntrico interagindo com o seu universo, e o seu convívio.

EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação infantil no Brasil primeiramente teve um foco familiar durante séculos para aprender as normas e regras da cultura. Logo após teve como foco assistencialista, no qual foram criados creches, asilos e orfanatos com o objetivo de cuidar, proteger e alimen-

tar as crianças, de mães que saiam de casa para trabalhar a intenção era auxiliar as mães trabalhadoras, viúvas, desamparados, órfãos abandonados e filhos de mães solteiras.

Os estudos que atribuem aos Jardins de Infância uma dimensão educacional e não assistencial, como outras instituições de educação infantil, deixam de levar em conta as evidências históricas que mostram uma estreita relação entre ambos os aspectos: a que a assistência é que passou, no final do século XIX, a privilegiar políticas de atendimento à infância em instituições educacionais e o Jardim de Infância foi uma delas, assim como as creches e escolas maternais. (KUHLMANN, 2001, p. 26).

O Brasil sob influência da Europa e Estados Unidos a partir da década de 80 inicia-se um olhar pedagógico sobre o cuidar e educar a criança com a ajuda de diferentes setores da sociedade, como organizações não governamentais, pesquisadores na área da infância, comunidade acadêmica, população civil entre outros que uniram forças com o objetivo de sensibilizar a sociedade sob o direito da criança, a uma educação de qualidade desde o nascimento.
Em 1988, o direto da criança é realmente efetivado por meio da Constituição Federal, que é dever do estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento em creche e pré-escola ás crianças de zero a seis anos de idade, a partir dessas leis as creches passam a ser de responsabilidade da educação, deixando de lado o assistencialismo e desenvolvendo um trabalho de cuidar e educar.
Outra conquista da educação foi o Estatuto da criança e do adolescente em 1990, que concretizou as conquistas dos direitos da criança promulgados pela Constituição, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que ao tratar da composição dos níveis escolares, inseriu a educação infantil, como á primeira etapa da Educação básica, define que a finalidade da educação infantil é promover o desenvolvimento integral da criança até os seus seis anos de idade. Atualmente à educação infantil de zero a três não é obrigatória, é somente obrigatória a partir dos quatro anos de idade, que é a pré-escola.
E a mais nova e importante conquista foi em 2012, com o FUNDEB, que começou a cuidar financeiramente da educação infantil.
Considerando o início da história da educação, houve nas últimas duas décadas conquistas significativas, todavia há muitos desafios que a educação infantil deve superar que é o direito da criança deste a mais tenra idade o direito a educação, obrigatória e gratuita.
A educação infantil de acordo com a LDB visa o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade
A criança ao iniciar na educação infantil passa por um processo de aprimoramento em relação aos conhecimentos que já possui e por meio disso o professor irá iniciar seu processo de ensino aprendizagem.
Ao professor cabe ter planejamento e organização que ira contribuir para elaboração de registros trabalhados na singularidade da criança, de fato é importante que o educador acompanhe as ações de cada aluno, observando sua evolução, seguido de materiais com atividades diferenciadas e relatórios relatar o desenvolvimento do aluno.

O uso da linguagem argumentativa nos relatórios além de propiciar a reflexão do professor sobre registros de aulas, propicia ou organiza a compreensão dos processos de ensino aprendizagem das crianças. O objetivo da escrita do relatório é comunicar aos pais e/ou professores da serie seguinte o desenvolvimento da criança na escola, relatando suas conquistas, dificuldades, e intervenções pedagógicas, o que faz desse material, um instrumento capaz de mediar o processo de ensino-aprendizagem. (COLASANTO 2009, p.36).

Para HOFFMANN (1993), é importante transformar os registros de avaliação em anotações significativas sobre o acompanhamento dos alunos em seu processo de construção do conhecimento.

A IMPORTÂNCIA DO LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
O letramento começa muito antes de a criança pegar um lápis ou conhecer as letras e as formas de escrever. A partir das vivências cotidianas com a família e com a sociedade, os pequenos participam de tal prática de maneira intensa em diversas situações, como no contato com materiais escritos em lugares

diversos e de variadas formas.

Há crianças que chegam à escola sabendo que a escrita serve para escrever coisas inteligentes, divertidas ou importantes. Essas são as que terminam de alfabetizar-se na escola, mas começaram a alfabetizar muito antes, através da possibilidade de entrar em contato, de interagir com a língua escrita. Há outras crianças que necessitam da escola para apropriar-se da escrita. (Ferreiro, 1999, p.23)
A educação Infantil também é um espaço propício para esse trabalho, em que todo conhecimento adquirido será contextualizado e compreendido segundo a função que ocupa na sociedade. Ao longo dos séculos, desde o Brasil Colônia, enfrentamos o problema de alfabetizar, de ensinar as pessoas a ler e escrever. Pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita. Não adquirem competência para envolver-se com as práticas sociais de escrita: não leem livros, jornais, revistas; não sabem redigir um ofício, um requerimento, uma declaração; sentem dificuldade em encontrar informações numa conta de luz, num contrato, etc.

O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Entre outros casos, procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escrita de maneira restrita ou generalizada: procura ainda saber quais práticas psicossociais substituem as práticas letradas em sociedades ágrafas. Desse modo, o letramento tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, nesse sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social. (TFOUNI, 1995; p09).

A aprendizagem da linguagem oral e escrita é de fundamental importância para as crianças ampliarem suas possibilidades de imersão e participação nas práticas sociais. As crianças têm a necessidade de estar próximas às pessoas, interagindo e aprendendo com elas, proporcionando segurança para se expressar e descobertas de diferentes gêneros culturais. Segundo D'Espíndola (2010), o letramento é cultural, por isso muitas crianças já vão para a escola com o conhecimento obtido de maneira informal, absorvido no cotidiano, deixando assim o aprendizado baseado na contextualização e não mais um aprendizado automático e repetitivo.
A Educação Infantil é uma etapa fundamental do desenvolvimento escolar das crianças. Nessa fase, elas recebem informações sobre a escrita, quando brincam com os sons das palavras, reconhecendo semelhanças e diferenças entre os termos, quando manuseiam diferentes tipos de materiais escritos, como revista, livros e gibis, em momentos em que o professor lê textos para os alunos e/ ou escreve os textos produzidos oralmente. Com essa familiaridade com o mundo dos textos proporcionamos uma maior interação na sociedade letrada.
Quando na Educação Infantil, o professor ensina o nome para os alunos já está ajudando o aluno a comparar e relacionar o seu nome com os dos outros colegas. O incentivo para conhecer o mundo letrado deve ser apresentado na Educação Infantil por meio de leituras para que, mais adiante, na sua vida escolar, as crianças sejam capazes de estabelecer relações, assumir uma posição crítica, confrontar ideias. O ambiente da Educação Infantil deve estimular na criança o desejo de querer aprender a ler e a escrever.
Conseguimos perceber que o letramento entra na vida da criança desde o primeiro momento do contato com a linguagem escrita e oral, percebendo a sua função.
Percebe-se que com o letramento, a linguagem das crianças aumenta o tempo todo, pois elas querem se comunicar e compreender a comunicação das outras pessoas. É possível perceber também o desenvolvimento motor, uma vez que os alunos se movimentam com maior desenvoltura, pois entrando em contato com materiais diversos como massinha de modelar, rasgadura, amasse de papel, colagem, pintura, entre outras, a criança aprende a manipular esses materiais ao mesmo tempo em que desenvolvem a sua coordenação motora e seu equilíbrio.

LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Seguindo as orientações de Peixoto para a importância da aplicação, do letramento desde a Educação Infantil, estimular a participação ativa no processo educacional, segue abaixo algumas sugestões:

- investigar as práticas sociais que fazem parte do cotidiano do aluno, adequando-as à sala de aula e aos conteúdos a serem trabalhados;
- planejar suas ações visando ensinar para que serve a linguagem escrita e como a criança poderá utilizá-la;
- desenvolver na criança de forma lúdica, habilidades de leitura e escrita respeitando o tempo do educando.
- incentivar a criança à praticar socialmente a leitura e a escrita, de forma criativa, descobridora, crítica, autônoma e ativa, já que a linguagem é interação e, como tal, requer a participação transformadora dos sujeitos sociais que a utilizam;
- recognição, por parte do professor, implicando assim o reconhecimento daquilo que o educando já possui de conhecimento empírico, e respeitar, acima de tudo, esse conhecimento;
- não ser julgativo, mas desenvolver uma metodologia avaliativa com certa sensibilidade e humanizada com registros se atentando para a pluralidade de vozes, a variedade de discursos e linguagens diferentes;
- avaliar de forma individual, levando em consideração as peculiaridades de cada indivíduo;
- trabalhar a percepção de seu próprio valor e promover a autoestima e a alegria de conviver e cooperar;
- ativar mais do que o intelecto em um ambiente de aprendizagem, ser professor-aprendiz tanto quanto os seus educandos;
- reconhecer a importância do letramento, e abandonar os métodos de aprendizado repetitivo, baseados na descontextualização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se afirmar que existe uma diferença entre a alfabetização e o letramento. A alfabetização na tendência tradicional, tem uma diferença marcante e significativa, pois a de alfabetização no sentido tradicional, falamos é um processo de ensino-aprendizagem mecânico, repetitivo, sem significado e fora do contexto sócio-histórico cultural da criança. No letramento, essas concepções recebem outra visão, a do desenvolvimento da educação infantil com relação à linguagem escrita e oral que parte do princípio do que a criança sabe e o que faz parte do seu meio sociocultural, trabalhando com as práticas sociais da leitura e da escrita. Identificando toda manifestação de leitura e da escrita da criança como algo singular e intercedido de significados.

Assim como as sociedades no mundo inteiro, centradas na escrita, e com o Brasil não poderia ser diferente. Ser apenas alfabetizado ou codificador de letras, é insuficiente para vivenciar plenamente a cultura escrita e responder às demandas da sociedade atual, é preciso se letrar, ou seja, tornar-se um indivíduo que não só saiba ler e escrever, mas exercer as práticas sociais de leitura e escrita que circulam na sociedade em que vive (Soares, 2000).

Na educação infantil é um dever trabalhar com a concepção de letramento com as crianças desde o momento em que está chega à educação infantil, estimulando-a a participar ativamente do processo de construção da leitura e da escrita do seu mundo. Fazer com que as crianças tenham liberdade de expressão e que possam experimentar as múltiplas linguagens, como a música, a dança, artes, leituras da literatura infantil clássica e brasileira, histórias em quadrinhos, jogos, brinquedos e brincadeiras e tantas outras, é imprescindível adotar o letramento no dia-a-dia, na primeira infância.

Letramento é, portanto, a condição de ensinar e aprender as práticas sociais da leitura e da escrita. É o trabalho que o educador infantil deve realiza na sua sala de aula, oportunizando às suas crianças todo tipo ou vários tipos de linguagens escritas e orais, tais como: livros infantis, receita culinária, bula de remédio, jornais, revistas, cartas, bilhetes, rótulos e tudo que lemos e escrevemos da nossa realidade. Na Educação Infantil, não deve apenas cuidar, mas educar para o mundo. O ato de ler e escrever deve começar a partir de uma compreensão muito abrangente de ler o mundo, coisa que os seres humanos fazem antes de ler a palavra.

REFERÊNCIAS

ACEVEDO, Claudia Rosa., NOHARA, Jouliana Jordan. Monografia no curso de administração: guia completo de conteúdo e forma: inclui normas atualizadas da ABNT, TCC, TGI, trabalhos de estágio, MBA, dissertações, tese. São Paulo: Atlas, 2004

BRASIL.Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1998

_____.Estatuto da criança e do adolescente: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

_____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
Brasília: Congresso Nacional, 1996.

_____.Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.

CERVO, Amado Luíz; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto da. Metodologia científica. 6. Ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
DOURADO, L. Gestão escolar democrática- a perspectiva dos dirigentes escolares da rede municipal de Goiânia. Goiânia: Alternativa, 2003.

Disponível em: https://educacao.estadao.com.br/blogs/blog-dos-colegios-salesianoliceu-coracao-de-jesus/a-importancia-do-letramento--na-educacao-infantil/ Acesso: 06/07/2018 ás 21:40 hrs.

Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Pedagogia/aprocesso_alfab_ferreiro.pdf Acesso: 07/07/2018 ás 00:00 hrs.

Disponível: https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RL/article/viewFile/5041/3838 Acesso: 07/08/2018 ás 21:24 hrs.

Disponível em: https://meuartigo.brasilescola.uol.com.br/educacao/letramento-naeducacao-infantil-cuidar-ou-educar.htm acesso: 06/07/2018 ás 21:15 hrs.

Disponível: http://www.isciweb.com.br/revista/16-numero-03-2015/165-o-letramentoe-a-alfabetizacao-das-criancas acesso: 19/08/2018 ás 15:18 hrs.

FERREIRO, Emilia. Alfabetização em Processo. São Paulo: Cortez, 1996. 144p.
FERREIRO, Emilia. Com Todas as Letras. São Paulo: Cortez, 1999. 102p v.2.
FERREIRO, Emilia; Teberosk, Ana. A Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre: Artes Medicas 1985. 284p.
FERREIRA, A. B. de H. Minidicionário. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre, Artes Médicas, 1987.

FERREIRO, Emília. Uma aula inédita para 10 mil professores. Nova escola. n. 139, jan./fev. 2001.

FERREIRO, Emília. Reflexões sobre alfabetização. Tradução Horácio Gonzales, 24. ed. Atualizada. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRO, Emilia; Teberosk, Ana. A Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre: Artes Medicas 1985. 284p.

FERREIRO, Emilia. Reflexões Sobre Alfabetização. São Paulo: Cortez, 2000. 104p.

FREIRE, P. (1982). Sobre educação: Diálogos/ Paulo Freire e Sérgio Guimarães. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4ª Ed. 13. Reimpr. São Paulo: Atlas, 2009.

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

_____.Jussara. Avaliação Mediadora; Uma Pratica da Construção da Pré-escola a Universidade. 19° ed. Porto Alegre: Mediação, 1993.

KLEIMAN, Angela B. O conceito de letramento e suas implicações para a alfabetização. 2007. (UNICAMP e IEL) Projeto Temático Letramento do Professor.

KLEIMAN, Ângela B. Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a práti-

ca social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LAKATOS, Eva Maria, MARCONI, Marina de Andrade. Técnicas de pesquisa: planejamento e organização de pesquisas, elaboração, análise e interpretação dos dados. 3º ed. São Paulo: Atlas, 1996.

LEITE, Sergio Antonio da Silva (org). Alfabetização e letramento. In.: Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas. Campinas: Komedi: Arte Escrita, 2001. 98p.

LUCK, Heloisa. Dimensões da gestão escolar e suas competências. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MELLO, Márcia Cristina de Oliveira. O pensamento de Emilia Ferreiro sobre alfabetização. Revista Moçambras: acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa, São Paulo, ano 1, n. 2, 2007.

MOREIRA, Geraldo Eustáquio. Representações sociais de professoras e professores que ensinam Matemática sobre o fenômeno da deficiência. Tese (Doutorado em Educação Matemática). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática, 2012.

RIOS, T. A. Ética e Competência. São Paulo: Cortez, 1993.

ROCHA, Halline Fialho da. Alfabetizar letrando: um repensar da aquisição da língua escrita. Petrópolis, 2009. 44 p. Monografia (Especialização em Supervisão Educacional e Inspeção Escolar) - Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2005. Pedagogia em Foco. 2005.

SANTOS, Edilson Sousa dos. Cultura organizacional no serviço público: o caso dos servidores da prefeitura municipal de Santa Terezinha (PMST) - Paraíba. 2009. 79 f., Monografia, (Especialização em Gestão Estratégica em Varejo), Uniuol Faculdades, João Pessoa, 2009

SANTOS. Sandro Vinícius Sales dos. Quando a infância entra na roda de conversa. Revista Presença Pedagógica, v 19, n111, mai./jun. 2013.

SOARES. Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____ A reinvenção da alfabetização. Texto publicado na Revista presença Pedagógica. SP, 2003.

_____ Letramento e alfabetização: as muitas facetas, texto apresentado na 26ª ANPED, no GT Alfabetização, Leitura e Escrita. Poços de Caldas: MG, 2004.

_____ Desenvolvimento cognitivo e alfabetização. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 1984, 65, 149, p. 38-55.

SOARES, M. B. Alfabetização e letramento. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

SOARES, Magda Becker. O que é letramento. DIÁRIO DO GRANDE ABC. Sextafeira, 29 de agosto de 2003.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. 2ªed. 6ª reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOUZA, Regina Aparecida Marques de. Letramento na educação infantil: “quem tem medo do lobo mau...” Artigo 15/10/2008. UFMS.

TFOUNI, Leda Verdiani. Letramento e alfabetização. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

RESUMO: A educação inclusiva visa atender a uma diversidade de estudantes, incluindo aqueles com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), o TDAH caracterizado por sintomas de desatenção, impulsividade e hiperatividade, apresenta desafios específicos no ambiente escolar, esses alunos enfrentam frequentemente dificuldades de concentração, organização e controle de impulsos, o que pode impactar níveis seu desempenho econômico e interação social. Entre os principais desafios está a falta de conscientização e formação adequada dos educadores, o que resulta em práticas pedagógicas confortáveis, além disso o estigma e a falta de conhecimento sobre o TDAH podem levar ao isolamento social e à baixa autoestima dos estudantes. As estratégias para superar esses desafios incluem a adaptação do currículo e das metodologias de ensino, como o uso de instruções claras e objetivas, tarefas divididas em etapas menores e pausas regulares para manter a atenção. A colaboração entre professores, pais e profissionais da saúde é essencial para criar um ambiente de aprendizagem que atenda às necessidades individuais. O uso de tecnologia assistiva e a implementação de um plano educacional individualizado (PEI) também são práticas recomendadas, essas abordagens promovem um ambiente escolar inclusivo, favorecendo o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com TDAH.
Palavras-chave: Educação Inclusiva; Estudantes; TDAH; Desafios; Estratégias.

ABSTRACT: Inclusive education aims to serve a diversity of students, including those with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), ADHD characterized by symptoms of inattention, impulsivity and hyperactivity, presents specific challenges in the school environment. These students often face difficulties with concentration, organization and impulse control, which can impact their economic performance and social interaction. Among the main challenges is the lack of awareness and adequate training of educators, which results in comfortable pedagogical practices. In addition, stigma and lack of knowledge about ADHD can lead to social isolation and low selfesteem among students. Strategies to overcome these challenges include adapting the curriculum and teaching methodologies, such as using clear and objective instructions, tasks divided into smaller steps, and regular breaks to maintain attention. Collaboration between teachers, parents and healthcare professionals is essential to create a learning environment that meets individual needs. The use of assistive technology and the implementation of an individualized educational plan (IEP) are also recommended practices; these approaches promote an inclusive school environment, favoring the academic and social development of students with ADHD.
Keywords: Inclusive education; Students; ADHD; Challenges; Strategies.

INTRODUÇÃO

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é um distúrbio neuropsiquiátrico caracterizado por sintomas persistentes de desatenção, hiperatividade e impulsividade. Estes sintomas afetam significativamente o desempenho acadêmico, comportamental e social das crianças e adolescentes diagnosticados com o transtorno, a prevalência global do TDAH é estimada em cerca de 5% da população infantil, o que o torna uma das condições neuropsiquiátricas mais comuns na infância e adolescência, no Brasil estudos indicam que aproximadamente 3 a 6% das crianças em idade escolar são diagnosticadas com TDAH, evidenciando a necessidade de abordagens educacionais específicas para apoiar esses alunos.

A educação inclusiva visa integrar todos os alunos, independentemente de suas necessidades especiais, em ambientes de ensino regular, a inclusão de estudantes com TDAH nas salas de aula regulares é fundamental para promover a igualdade de oportunidades e o desenvolvimento integral desses indivíduos, a justificativa para a educação inclusiva baseia-se no princípio de que todas as crianças têm o direito de aprender juntas, beneficiando-se das interações sociais e do apoio de uma comunidade escolar diversificada. Além disso, a

inclusão promove a aceitação e a valorização das diferenças, preparando os alunos para uma convivência harmoniosa na sociedade. Este artigo pretende abordar os desafios e as estratégias relacionadas à educação inclusiva de alunos com TDAH, serão exploradas as políticas educacionais e legislações que amparam esses alunos, além das adaptações curriculares necessárias e das metodologias pedagógicas eficazes para promover um aprendizado significativo, também será discutida a importância da formação contínua dos professores e a colaboração entre escola, família e profissionais de saúde. O objetivo é fornecer uma visão abrangente das práticas inclusivas, destacando os obstáculos e as oportunidades para garantir que estudantes com TDAH recebam um ensino de qualidade e igualitário.

A estrutura do artigo está organizada da seguinte maneira: primeiramente, serão apresentados os conceitos e características do TDAH, seguidos de uma análise das políticas educacionais e legislações pertinentes, em seguida serão discutidas as estratégias pedagógicas para inclusão, incluindo adaptações curriculares e o uso de tecnologias assistivas. A formação e capacitação de professores será abordada, destacando a necessidade de programas de desenvolvimento profissional contínuo. A colaboração entre escola, família e profissionais de saúde será explorada como uma prática essencial para o sucesso da inclusão, também serão examinados os desafios e as oportunidades na educação inclusiva, concluindo com recomendações para práticas futuras e considerações finais, com esta abordagem espera-se contribuir para o avanço da educação inclusiva, oferecendo insights valiosos para educadores, gestores escolares, pais e profissionais envolvidos na educação de alunos com TDAH.

Conceitos e Características do TDAH

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é um distúrbio do neurodesenvolvimento que se manifesta na infância e pode persistir na vida adulta, é caracterizado por um padrão persistente de desatenção e/ou
hiperatividadeimpulsividade que interfere no funcionamento ou desenvolvimento, o TDAH é amplamente reconhecido em três subtipos principais, conforme descrito no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5): Os indivíduos com este subtipo apresentam maior dificuldade em manter a atenção, seguir instruções e finalizar tarefas, são frequentemente distraídos por estímulos externos e esquecem atividades diárias. Sintomas incluem inquietação (mãos e pés), dificuldade em permanecer sentado, correr ou escalar em situações inapropriadas, falar excessivamente, dificuldade em esperar a vez e interromper ou se intrometer nas conversas e atividades dos outros, os indivíduos com o subtipo combinado exibem tanto sintomas de desatenção quanto de hiperatividade-impulsividade. Este é o subtipo mais comum e apresenta uma combinação dos desafios associados aos outros dois subtipos, sintomas incluem uma combinação dos descritos acima, afetando significativamente a capacidade do indivíduo de funcionar adequadamente em diferentes contextos, incluindo o ambiente escolar.

Os sintomas do TDAH podem ter um impacto profundo no desempenho acadêmico e comportamento em sala de aula, a desatenção dificulta a capacidade do aluno de concentrar-se em aulas e completar tarefas, resultando frequentemente em um desempenho acadêmico abaixo do esperado, alunos com TDAH podem ter dificuldades para seguir instruções, organizar tarefas e trabalhos, e completar as atividades dentro dos prazos estabelecidos, a falta de atenção aos detalhes e a facilidade de se distrair podem levar a erros frequentes e trabalhos incompletos.

A hiperatividade e a impulsividade, por sua vez, podem causar desafios comportamentais significativos, crianças hiperativas têm dificuldade em permanecer sentadas, são frequentemente vistas andando pela sala sem permissão, e podem ser percebidas como disruptivas pelos professores e colegas, a impulsividade leva a ações precipitadas sem consideração pelas consequências, como interromper a fala dos outros, agir de maneira imprudente ou ter explosões emocionais. Este comportamento não apenas interfere na aprendizagem do aluno, mas também pode impactar negativamente a dinâmica da sala de aula, dificultando a gestão por parte do professor.

O impacto cumulativo desses sintomas pode levar a uma série de problemas acadêmicos e

sociais, alunos com TDAH são mais propensos a ter notas baixas, reprovar em anos escolares, ter uma baixa autoestima e desenvolver problemas de relacionamento com colegas e professores, a falta de uma intervenção adequada pode perpetuar um ciclo de fracasso acadêmico e exclusão social, agravando ainda mais as dificuldades enfrentadas pelos alunos com TDAH.

Assim, a compreensão dos diferentes subtipos de TDAH e o reconhecimento dos seus sintomas são cruciais para a implementação de estratégias educacionais eficazes que possam ajudar esses alunos a alcançar seu pleno potencial acadêmico e social.

Políticas Educacionais e Legislação

A legislação brasileira possui diversas normas e políticas que promovem e apoiam a educação inclusiva, garantindo direitos fundamentais para alunos com TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade), entre as principais leis e políticas, destacam-se:

As Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) – Lei nº 13.146/2015:

A LBI, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, assegura o direito à educação inclusiva, em todos os níveis e modalidades, para pessoas com deficiência, a lei define que as escolas devem oferecer condições adequadas para a inclusão, proporcionando acessibilidade e adaptação curricular quando necessário. Embora o TDAH não seja classificado diretamente como uma deficiência, muitos de seus efeitos podem ser abordados sob o guarda-chuva desta legislação, devido às necessidades educacionais especiais que esses alunos apresentam.

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI):

Estabelecida pelo Ministério da Educação em 2008, a PNEEPEI promove a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, incluindo aqueles com TDAH. A política incentiva a formação de professores, a adaptação do currículo, o uso de recursos pedagógicos e a cooperação entre educadores, pais e profissionais de saúde para garantir um ambiente educacional inclusivo e eficaz.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/1996:

A LDB estabelece as diretrizes e bases da educação no Brasil e reforça o direito à educação inclusiva, segundo a lei é obrigação dos sistemas de ensino assegurar aos estudantes com necessidades educacionais especiais, como o TDAH, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas características e necessidades.

Direitos dos Alunos com TDAH:

Os alunos com TDAH possuem uma série de direitos garantidos pela legislação brasileira, que visam promover a inclusão e o suporte necessário para seu desenvolvimento acadêmico e social:

Acesso à Educação Inclusiva:

Alunos com TDAH têm o direito de frequentar escolas regulares, recebendo as adaptações necessárias para participar plenamente das escolas devem criar condições de acessibilidade e implementar estratégias pedagógicas que atendam às suas necessidades específicas. Adaptação Curricular e Avaliações Diferenciadas:

A legislação prevê a adaptação do currículo e métodos de avaliação para garantir que os alunos com TDAH possam demonstrar seu conhecimento e habilidades de maneira justa, isso inclui ajustes no tempo de realização de provas, o uso de tecnologia assistiva e a implementação de planos de ensino individualizados.

Formação de Professores:

A formação continuada dos professores é um direito dos alunos com TDAH, garantindo que os educadores estejam capacitados para identificar e atender às suas necessidades, a LBI e a PNEEPEI incentivam a oferta de programas de capacitação para que os professores desenvolvam habilidades e competências específicas para lidar com TDAH.

Apoio e Recursos:

Os alunos com TDAH têm direito a receber apoio pedagógico e recursos especializados, como tutoria, assistência de profissionais de saúde e acesso a materiais didáticos adaptados, as escolas devem proporcionar um ambiente que favoreça o aprendizado, considerando as características individuais de cada aluno.

Proteção contra Discriminação:

A legislação brasileira garante que alunos com TDAH sejam protegidos contra qualquer forma de discriminação ou exclusão, as esco-

las devem promover um ambiente inclusivo e respeitoso, onde todos os alunos possam desenvolver suas potencialidades sem sofrer preconceito.
Em suma, as políticas educacionais e a legislação brasileira oferecem uma estrutura robusta para garantir que alunos com TDAH tenham acesso a uma educação inclusiva de qualidade, o cumprimento dessas normas é essencial para promover a igualdade de oportunidades e assegurar que todos os alunos, independentemente de suas necessidades, possam alcançar seu pleno potencial.

Estratégias Pedagógicas para Inclusão

As adaptações curriculares são essenciais para atender às necessidades específicas dos alunos com TDAH, promovendo um ambiente de aprendizado inclusivo e equitativo, essas adaptações envolvem modificações nos conteúdos, metodologias e avaliações para assegurar que todos os alunos possam acessar e demonstrar seu conhecimento de maneira justa.
Redução ou segmentação do conteúdo a ser aprendido, facilitando a compreensão e evitando sobrecarga de informações. Priorização de habilidades e competências essenciais, focando no desenvolvimento gradual e progressivo dos alunos.
Uso de instruções claras e concisas, repetindo informações e fornecendo exemplos práticos para garantir a compreensão. Implementação de métodos multimodais de ensino, combinando explicações verbais, visuais e práticas para acomodar diferentes estilos de aprendizado.
Alteração dos formatos de avaliação para incluir opções como apresentações orais, projetos práticos e portfólios, além de provas escritas. Ajuste dos critérios de avaliação, levando em consideração o esforço e progresso individual do aluno, não apenas os resultados.
Extensão do tempo para realização de provas e tarefas, permitindo que os alunos com TDAH possam concluir as atividades sem pressa excessiva.
As metodologias ativas de ensino são abordagens pedagógicas que colocam o aluno no centro do processo de aprendizagem, promovendo maior engajamento e participação ativa. Para alunos com TDAH, essas metodologias podem ser particularmente benéficas, pois incentivam a interação, a prática e a aplicação prática do conhecimento.
Formação de grupos de trabalho onde os alunos podem colaborar em projetos e atividades, promovendo habilidades sociais e de comunicação. Uso de atividades de aprendizagem cooperativa, onde cada aluno tem uma função específica e contribui para o sucesso do grupo, ajudando a manter o foco e a motivação.
Desenvolvimento de projetos práticos e contextualizados que desafiam os alunos a resolver problemas reais, aplicando conhecimentos teóricos de maneira prática, incentivo à autonomia e à responsabilidade, permitindo que os alunos escolham temas de interesse e desenvolvam suas próprias soluções.
Criação de planos de ensino individualizados (PEI) que considerem as necessidades, interesses e ritmos de aprendizagem de cada aluno. Realização de tutorias e sessões de apoio individualizado, proporcionando orientação específica e reforço das áreas onde o aluno apresenta maiores dificuldades.
As ferramentas tecnológicas podem ser grandes aliadas no suporte ao aprendizado de alunos com TDAH, oferecendo recursos que facilitam a organização, a concentração e a retenção de informações.
Utilização de aplicativos de planejamento e organização, como agendas digitais e gerenciadores de tarefas, para ajudar os alunos a manterem-se organizados e a gerenciar seu tempo de forma eficaz, ferramentas de lembretes e notificações que auxiliam na lembrança de prazos e tarefas importantes.
Implementação de plataformas de aprendizado online que oferecem conteúdos interativos e multimídia, tornando o aprendizado mais dinâmico e envolvente, uso de vídeos educacionais, animações e simulações para ilustrar conceitos complexos de maneira visual e acessível.

Formação e Capacitação de Professores

A formação continuada dos professores é crucial para lidar eficazmente com alunos que possuem TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade), este transtorno devido às suas características, exige que os educadores possuam conhecimentos específicos e habilidades práticas para implementar estratégias pedagógicas adequadas. Professores devem compreender as características

do TDAH, incluindo seus subtipos (desatento, hiperativo-impulsivo e combinado), e como esses afetam o aprendizado e o comportamento dos alunos, capacitação em métodos de ensino adaptados, uso de tecnologia assistiva e estratégias de manejo comportamental são essenciais para criar um ambiente inclusivo e eficaz.

A educação é uma área em constante evolução, com novas pesquisas e metodologias sendo desenvolvidas regularmente, a formação continuada permite que os professores se mantenham atualizados com as melhores práticas e inovações no campo da educação inclusiva, existem diversos programas e cursos disponíveis que focam no desenvolvimento profissional de professores para melhor atender alunos com TDAH, esses programas podem ser oferecidos por universidades, instituições de formação de professores, e organizações especializadas em educação inclusiva.

Especialização em Educação Inclusiva: Programas que oferecem uma visão abrangente sobre a inclusão de alunos com diversas necessidades especiais, incluindo TDAH, exemplos incluem cursos de pós-graduação em educação especial e neuropsicopedagogia, formação em TDAH: Cursos específicos que focam no diagnóstico, características, e intervenções educacionais para alunos com TDAH, Universidades e institutos de formação de professores frequentemente oferecem esses programas como parte de seus currículos de educação.

Oficinas Práticas: Sessões de treinamento prático onde os professores aprendem técnicas específicas para manejar comportamentos desafiadores e implementar estratégias pedagógicas inclusivas.

Webinars e Cursos Online: Plataformas de aprendizado online oferecem flexibilidade para os professores participarem de treinamentos sobre TDAH e educação inclusiva, muitas vezes com acesso a materiais didáticos e suporte de especialistas. Mentoria: Parcerias entre professores experientes em educação inclusiva e novos professores para compartilhar conhecimento, experiências e estratégias eficazes. Supervisão: Observações em sala de aula por especialistas em TDAH, seguidas de feedback construtivo e sugestões de melhoria, estudos de caso e exemplos de práticas pedagógicas bem-sucedidas demonstram a eficácia de diversas abordagens para a inclusão de alunos com TDAH.

Colaboração entre Escola, Família e Profissionais de Saúde

A colaboração entre escola, família e profissionais de saúde é fundamental para o sucesso da educação inclusiva de alunos com TDAH, essa parceria holística garante que todas as necessidades do aluno sejam atendidas de maneira coordenada e eficaz, os pais e familiares desempenham um papel crucial no apoio ao aluno com TDAH. Seu envolvimento ativo e apoio contínuo são essenciais para o desenvolvimento acadêmico e emocional da criança.

Os pais devem participar regularmente de reuniões com professores e administradores escolares para discutir o progresso do aluno e ajustar estratégias conforme necessário. É importante que os pais compartilhem informações sobre o comportamento do aluno em casa, medicações e quaisquer mudanças significativas que possam impactar seu desempenho escolar, criar uma rotina estruturada em casa pode ajudar o aluno a desenvolver habilidades de organização e a reduzir a ansiedade. Ter horários regulares para estudo, lazer e sono é fundamental, oferecer um ambiente emocionalmente seguro e de apoio é vital, os pais devem estar disponíveis para ouvir, compreender e ajudar o aluno a lidar com os desafios associados ao TDAH.

Os pais podem reforçar em casa as estratégias que estão sendo usadas na escola, como o uso de sistemas de recompensas e a aplicação de técnicas de organização, encorajar o uso de ferramentas tecnológicas e aplicativos educativos em casa pode reforçar o aprendizado e ajudar o aluno a manter o foco e a organização, a colaboração entre a escola e os profissionais de saúde é vital para fornecer um suporte abrangente aos alunos com TDAH, esta parceria ajuda a garantir que as intervenções educacionais e de saúde estejam alinhadas e sejam complementares, a escola deve fornecer relatórios regulares sobre o progresso acadêmico e comportamental do aluno aos profissionais de saúde, como psicólogos, psiquiatras e terapeutas ocupacionais. Profissionais de saúde devem compartilhar planos de tratamento e intervenções com a escola, para que os professores possam adaptar suas estratégias pedagógicas em conformidade.

A comunicação regular permite que os pro-

fissionais de saúde ajustem a medicação do aluno conforme necessário, com base no feedback dos professores sobre o comportamento e o desempenho acadêmico, terapias comportamentais e ocupacionais podem ser alinhadas com as estratégias educacionais, proporcionando um suporte coeso e eficiente para o aluno. Existem vários modelos de intervenção colaborativa que demonstram a eficácia da participação de múltiplos atores no apoio aos alunos com TDAH, esses modelos promovem um ambiente inclusivo e coordenado, onde cada parte desempenha um papel complementar.
Uma equipe multidisciplinar geralmente inclui professores, coordenadores pedagógicos, psicólogos escolares, terapeutas e pais, cada membro traz uma perspectiva única e valiosa para o planejamento e implementação das intervenções. Reuniões periódicas são realizadas para discutir o progresso do aluno, ajustar estratégias e resolver problemas, a comunicação constante garante que todos estejam alinhados e trabalhando em direção aos mesmos objetivos. Desenvolvimento do PEI: O PEI é um documento que detalha as necessidades específicas do aluno, os objetivos de aprendizado e as estratégias de intervenção, ele é desenvolvido em conjunto por professores, pais e profissionais de saúde. Monitoramento e Avaliação: O PEI é revisado regularmente para avaliar o progresso do aluno e fazer ajustes conforme necessário, este documento vivo garante que as intervenções sejam dinâmicas e responsivas às necessidades do aluno.

Programas de Integração Escola-Família:
Workshops para Pais: A escola pode organizar workshops e sessões de treinamento para pais, focando em estratégias de apoio ao TDAH, uso de tecnologia assistiva e métodos de reforço positivo.
Eventos de Colaboração: Atividades que envolvem pais, alunos e professores, como feiras de ciência, projetos comunitários e encontros sociais, ajudam a fortalecer os laços entre a escola e a família, a colaboração entre a escola, a família e os profissionais de saúde é essencial para criar um ambiente educacional inclusivo e de suporte para alunos com TDAH, o envolvimento ativo dos pais, a comunicação eficaz com os profissionais de saúde e a implementação de modelos de intervenção colaborativa garantem que as necessidades educacionais e emocionais dos alunos sejam atendidas de maneira abrangente e integrada. Essa abordagem holística não só melhora o desempenho acadêmico dos alunos com TDAH, mas também contribui para seu bem-estar geral e desenvolvimento social.

Desafios e Oportunidades na Educação Inclusiva
A educação inclusiva para alunos com TDAH apresenta uma série de desafios, mas também oferece oportunidades significativas para promover um ambiente educacional mais equitativo e acolhedor, o estigma associado ao TDAH pode resultar em discriminação e preconceito por parte dos colegas e até mesmo dos professores, o que pode afetar negativamente a autoestima e o bem-estar emocional dos alunos, nem todas as escolas têm os recursos necessários para atender às necessidades específicas dos alunos com TDAH, incluindo adaptações curriculares, tecnologia assistiva e suporte de profissionais de saúde mental.
Os sintomas do TDAH, como dificuldade de concentração, impulsividade e hiperatividade, podem prejudicar o desempenho acadêmico e o comportamento em sala de aula, criando desafios adicionais para os alunos e professores, muitos professores não têm o conhecimento ou a formação necessária para entender e apoiar eficazmente os alunos com TDAH, o que pode levar a estratégias inadequadas de ensino e manejo de comportamento, investir em programas de formação continuada e capacitação para professores, fornecendo-lhes as habilidades e estratégias necessárias para atender às necessidades dos alunos com TDAH de forma eficaz
Promover uma colaboração mais estreita entre escolas, famílias e profissionais de saúde, garantindo uma abordagem integrada e coordenada para apoiar o aluno com TDAH em todos os aspectos de sua vida, desenvolver e implementar adaptações curriculares personalizadas e utilizar tecnologia assistiva, como aplicativos educativos e dispositivos de organização, para ajudar os alunos com TDAH a acessar o currículo e aprimorar suas habilidades de aprendizado. Criar programas de conscientização e educação sobre o TDAH para toda a comunidade escolar, ajudando

a reduzir o estigma e promover uma cultura de compreensão e empatia em relação aos alunos com necessidades especiais.
A tendência futura na educação inclusiva para TDAH é a integração de abordagens personalizadas e adaptativas, que reconheçam a singularidade de cada aluno e respondam às suas necessidades específicas, o desenvolvimento contínuo de tecnologia assistiva, incluindo dispositivos inteligentes, aplicativos educativos e plataformas de aprendizado online, oferece oportunidades emocionantes para apoiar o aprendizado e o desenvolvimento dos alunos com TDAH, há uma crescente conscientização sobre a importância da saúde mental e do bem-estar emocional dos alunos, o que pode levar a uma maior integração de serviços de apoio psicológico e emocional nas escolas, a educação inclusiva para TDAH está se movendo em direção a uma abordagem mais holística e centrada no aluno, que valoriza a diversidade e promove a inclusão de todos os alunos, independentemente de suas diferenças individuais.
Ao enfrentar os desafios e abraçar as oportunidades na educação inclusiva para alunos com TDAH, podemos criar um ambiente escolar mais acolhedor, equitativo e capacitador, onde todos os alunos tenham a oportunidade de alcançar seu pleno potencial acadêmico e pessoal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de alunos com TDAH na educação regular é um desafio complexo, mas essencial para promover a equidade e garantir que todos os alunos tenham acesso a oportunidades educacionais significativas, ao longo deste artigo, exploramos os principais aspectos da educação inclusiva para alunos com TDAH, destacando desafios, soluções e oportunidades para melhorar a prática educacional. Exploramos a definição e prevalência do TDAH, reconhecendo sua natureza multifacetada e os impactos que pode ter no ambiente educacional. Importância da Educação Inclusiva: justificamos a necessidade de incluir alunos com TDAH no ensino regular, destacando os benefícios acadêmicos e sociais dessa abordagem.
Desafios e Estratégias Pedagógicas: Identificamos os desafios enfrentados por alunos com TDAH, como dificuldades de aprendizado e comportamentais, e propusemos estratégias pedagógicas para apoiar sua inclusão, colaboração Interdisciplinar: Destacamos a importância da colaboração entre escola, família e profissionais de saúde para garantir um suporte abrangente e coordenado aos alunos com TDAH.
Perspectivas Futuras: Discutimos tendências emergentes na educação inclusiva para TDAH, incluindo avanços em tecnologia assistiva e uma maior ênfase na saúde mental e bem-estar dos alunos, com base nas discussões apresentadas, recomendamos as seguintes ações para promover uma educação inclusiva e eficaz para alunos com TDAH:
Políticas Educacionais: Implementar políticas que promovam a formação continuada de professores em relação ao TDAH e incentivem a colaboração entre escola, família e profissionais de saúde.
Práticas Pedagógicas: Adotar estratégias pedagógicas diferenciadas e adaptativas que atendam às necessidades individuais dos alunos com TDAH, incluindo adaptações curriculares e uso de tecnologia assistiva.
Futuras Pesquisas: Investir em pesquisas que explorem a eficácia de intervenções educacionais específicas para alunos com TDAH e examinem os fatores que contribuem para o sucesso da inclusão.
Em última análise, a educação inclusiva para alunos com TDAH é fundamental para garantir seu desenvolvimento pleno e sua participação ativa na sociedade, ao reconhecer e valorizar a diversidade de habilidades e experiências dos alunos, podemos criar ambientes educacionais que promovam a igualdade de oportunidades e cultivem o potencial de cada indivíduo, ao enfrentar os desafios e aproveitar as oportunidades apresentadas pela educação inclusiva, podemos construir um futuro mais inclusivo e equitativo para todos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Silva, A. B., & Oliveira, C. R. (2018). Educação Inclusiva para Estudantes com TDAH: Desafios e Estratégias. Revista Brasileira de Educação Especial, 24(3), 447460.
Brasil. (2015). Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015).
Gonçalves, A. A., & Mendes, E. G. (2016). Educação inclusiva: Práticas e desafios.
Revista Brasileira de Educação Especial, 22(4), 531-546.

ARTE E ARQUITETURA NO EGITO

JAQUELINE ALMEIDA LIMA DA CONCEIÇÃO

RESUMO
Uma das principais civilizações da Antiguidade foi a que se desenvolveu no Egito. Era uma civilização já bastante complexa em sua organização social e riquíssima em suas realizações culturais. A religião invadiu toda a vida egípcia, interpretando o universo, justificando sua organização social e política, determinando o papel de cada classe social e, consequentemente, orientando toda a produção artística desse povo. Além de crer em deuses que poderiam interferir na história humana, os egípcios acreditavam também numa vida após a morte e achavam que essa vida era mais importante do que a que viviam no presente. O fundamento ideológico da arte egípcia é a glorificação dos deuses e do rei defunto divinizado, para o qual se erguiam templos funerários e túmulos grandiosos.

Palavras-Chave: Arte Egípcia, Religião, Pinturas, Esculturas

ABSTRACT
One of the main civilizations of antiquity was the one that developed in Egypt. It was a civilization already quite complex in its social organization and rich in its cultural accomplishments. Religion invaded all Egyptian life, interpreting the universe, justifying its social and political organization, determining the role of each social class and, consequently, guiding all the artistic production of that people. In addition to believing in gods who could interfere in human history, the Egyptians also believed in an afterlife and thought that this life was more important than the one they lived in the present. The ideological foundation of Egyptian art is the glorification of the gods and the deified defunct king, for whom funerary temples and grandiose tombs were built.

Keywords: Egyptian Art, Religion, Paintings, Sculptures

INTRODUÇÃO

Edifícios, pinturas, esculturas e artes aplicadas do antigo Egito, da préhistória à conquista romana no ano 30 a.C. A história do Egito foi a mais longa de todas as civilizações antigas que floresceram em torno do Mediterrâneo, estendendo-se, quase sem interrupção, desde aproximadamente o ano 3000 a.C. até o século IV d.C.

A estátua em pedra e em tamanho natural de Quéfren (2530 a.C.) de Gizé foi esculpida a partir de um sólido bloco de diorita, a pedra mais resistente que se podia obter durante o Antigo Império egípcio. Mede 1,65 m e representa o soberano de forma idealizada, com fortes linhas geométricas e proporções dramáticas.

A natureza do país — desenvolvido em torno do Nilo, que o banha e fertiliza, em quase total isolamento de influências culturais exteriores — produziu um estilo artístico que mal sofreu mudanças ao longo de seus mais de 3.000 anos de história. Todas as manifestações artísticas estavam, basicamente, a serviço do estado, da religião e do faraó, considerado como um deus sobre a terra. Desde os primeiros tempos, a crença numa vida depois da morte ditou a norma de enterrar os corpos com seus melhores pertences, para assegurar seu trânsito na eternidade.

A regularidade dos ciclos naturais, o crescimento e a inundação anual do rio Nilo, a sucessão das estações e o curso solar que provocava o dia e a noite foram considerados como presentes dos deuses às pessoas do Egito. O pensamento, a cultura e a moral egípcios eram baseados num profundo respeito pela ordem e pelo equilíbrio. A arte pretendia ser útil: não se falava em peças ou em obras belas, e sim em eficazes ou eficientes.

PEITORAL EGÍPICIO

Esta jóia egípcia foi encontrada na tumba do faraó Tutankhamon, que reinou durante a XVIII dinastia (c.1330 a.C.). É uma peça de ouro com forma de abutre, esmalte aplicado e pedras preciosas.

O intercâmbio cultural e a novidade nunca foram considerados como algo importante por si mesmos. Assim, as convenções e o estilo representativos da arte egípcia, estabelecidos desde o primeiro momento, continuaram pra-

ticamente imutáveis através dos tempos. Para o espectador contemporâneo a linguagem artística pode parecer rígida e estática. Sua intenção fundamental, sem dúvida, não foi a de criar uma imagem real das coisas tal como apareciam, mas sim captar para a eternidade a essência do objeto, da pessoa ou do animal representado.
O templo de Luxor , na margem leste do rio Nilo, foi iniciado no ano de 1200 a.C. e foi concluído durante as dinastias seguintes. Esteve unido ao templo de Karnak por uma avenida de 3,5 km de extensão, adornada com centenas de esfinges. Uma vez por ano, a imagem do deus Amon era transportada por barco de Karnak e Luxor, como parte de um enorme festival.
O gigantesco templo de Abu Simbel na Núbia, Baixo Egito, foi construído por ordem de Ramsés II, faraó do Egito entre 1279 e 1212a.C.. A obra foi talhada na banda íngreme da montanha e sua entrada é assinalada por quatro estátuas de Ramsés II, também esculpidas na própria rocha.

PERÍODO PRÉ DINÁSTICO

Os primeiros povoadores pré-históricos assentaram-se sobre as terras ou planaltos formados pelos sedimentos que o rio Nilo havia depositado em seu curso. Os objetos e ferramentas deixados pelos primeiros habitantes do Egito mostram sua paulatina transformação de uma sociedade de caçadores, catadores seminômades em agricultores sedentários. O período pré-dinástico abrange de 4000 a.C. a 3100 a.C., aproximadamente.

ANTIGO IMPÉRIO

Durante as primeiras dinastias, construíram-se importantes complexos funerários para os faraós em Abidos e Sakkara. Os hieróglifos (escrita figurativa), forma de escrever a língua egípcia, encontravam-se então em seu primeiro nível de evolução e já mostravam seu caráter de algo vivo, como o resto da decoração.
Na III dinastia, a capital mudou-se para Mênfis e os faraós iniciaram a construção de pirâmides, que substituíram as mastabas como tumbas reais. O arquiteto, cientista e pensador Imhotep construiu para o faraó Zoser (c. 27372717 a.C.) uma pirâmide em degraus de pedra e um grupo de templos, altares e dependências afins. Deste período é o famoso conjunto monumental de Gizé, onde se encontram as pirâmides de Quéops, Quéfren e Miquerinos.
A escultura caracterizava-se pelo estilo hierático, a rigidez, as formas cúbicas e a frontalidade. Primeiro, talhava-se um bloco de pedra de forma retangular; depois, desenhava-se na frente e nas laterais da pedra a figura ou objeto a ser representado. Destaca-se, dessa época, a estátua rígida do faraó Quéfren (c. 2530 a.C.).
A escultura em relevo servia a dois propósitos fundamentais: glorificar o faraó (feita nos muros dos templos) e preparar o espírito em seu caminho até a eternidade (feita nas tumbas).
Na cerâmica, as peças ricamente decoradas do período pré-dinástico foram substituídas por belas peças não decoradas, de superfície polida e com uma grande variedade de formas e modelos, destinadas a servir de objetos de uso cotidiano. Já as jóias eram feitas em ouro e pedras semipreciosas, incorporando formas e desenhos, de animais e de vegetais.
Ao finalizar a VI dinastia, o poder central do Egito havia diminuído e os governantes locais decidiram fazer as tumbas em suas próprias províncias, em lugar de serem enterrados perto das necrópoles dos faraós a quem serviam.
Desta dinastia data a estátua em metal mais antiga que se conhece no Egito: uma imagem em cobre (c. 2300 a.C.) de Pepi I (c. 2395-2360 a.C.).
As artes no Egito estavam muito relacionadas com a vida religiosa. A maioria das estátuas, pinturas, monumentos e obras arquitetônicas estavam ligados, direta ou indiretamente, aos temas religiosos.

PINTURA EGÍPCIA

Grande parte das pinturas eram feitas nas paredes das pirâmides. Estas obras retratavam a vida dos faraós, as ações dos deuses, a vida após a morte entre outros temas da vida religiosa. Estes desenhos eram feitos de maneira que as figuras eram mostradas de perfil. Os egípcios não trabalhavam com a técnica da perspectiva (imagens tridimensionais). Os desenhos eram acompanhados de textos, feitos em escrita hieroglífica (as palavras e expressões eram representadas por desenhos). As tintas eram obtidas na natureza (pó de minérios, substâncias orgânicas, etc).
A principal característica da pintura e baixos-

-relevos egípcios é a representação de figuras humanas segundo a lei da frontalidade, ou seja, com a cabeça e os pés de perfil e o resto do corpo de frente. Da escultura egípcia destaca-se o contraste entre estátuas colossais, rígidas e sem expressão dos faraós e as estatuetas de particulares, tais como funcionários e escribas, as quais apresentavam expressividade e naturalismo de movimentos. A expressão humana na escultura vai ganhar uma nova dimensão e realismo nesta época, passando-se a representar nas estátuas reais o envelhecimento. Mesmo a representação bidimensional perde a sua dependência dos cânones adoptando uma maior naturalidade e mesmo noções de profundidade tridimensional. Nesta época criam-se esfinges reais nas quais o rosto do monarca surge emoldurado por uma juba, como é o caso de uma esfinge de Amenemés III. Os locais onde a Pintura do Antigo Egipto melhor se manifestou foram os túmulos dos governadores dos nomos, em cujas paredes se recriam cenas de caça, pesca, banquetes ou danças. Seguindo a tradição anterior, o dono do túmulo surge representado em tamanho superior às outras personagens. A pintura é realizada sobre estuque fresco ou sobre relevo.

ESCULTURA EGÍPCIA

Nas tumbas de diversos faraós foram encontradas diversas esculturas de ouro. Os artistas egípcios conheciam muito bem as técnicas de trabalho artístico em ouro. Faziam estatuetas representando deuses e deusas da religião politeísta egípcia. O ouro também era utilizado para fazer máscaras mortuárias que serviam de proteção para o rosto da múmia.

ARQUITETURA EGÍPCIA

Os egípcios desenvolveram vários conhecimentos matemáticos. Com isso, conseguiram erguer obras que sobrevivem até os dias de hoje. Templos, palácios e pirâmides foram construídos em homenagem aos deuses e aos faraós. Eram grandiosos e imponentes, pois deviam mostrar todo poder do faraó. Eram construídos com blocos de pedra, utilizando-se mão-de-obra escrava para o trabalho pesado.

PIRÂMIDE DE GIZÉ

De todas as maravilhas da Antiguidade, a Grande Pirâmide de Gizé, localizada no Egito, é a única que pode ainda ser contemplada pelos turistas da atualidade. Sendo prova da veneração que os egípcios mantinham pelo faraó, esse monumento questiona muitos dos preconceitos que costumam ligar o Mundo Antigo às ideias de “simplicidade” e “incipiência”. Construído por volta de 2550 a.C., o suntuoso monumento de 137 metros de altura contou com o trabalho de 100 mil homens ao longo de 20 anos.

A Grande Pirâmide, na verdade, compõe um conjunto de construções que nomeiam as chamadas Pirâmides de Gizé. Sendo somente ela reconhecida como uma maravilha, foi uma obra encomendada pelo faraó Quéops, que pretendeu utilizar aquele grandioso projeto para abrigar o seu sarcófago e todas as outras preciosidades que deveria carregar em sua outra existência. Até a construção da torre Eiffel, no século XIX, a pirâmide desse faraó deteve o posto de mais alta construção do mundo.

Um dos mistérios ainda não completamente resolvidos sobre a pirâmide de Gizé diz respeito à sua própria construção. Como os egípcios levantavam aqueles pesados blocos de pedra que, em média, pesavam cerca de três toneladas? Para responder essa questão, os cientistas trabalham com duas teorias. A primeira sugere que cada pedra era deslocada com o uso de embarcações ao longo do rio Nilo. Outra teoria cogita que os blocos tivessem sido construídos pelos próprios egípcios com o uso de um tipo de cimento.

Para que o encaixe das pedras fosse executado, acredita-se em três possibilidades que explicam o manejo das pedras na construção. Uma primeira teoria diz que os blocos eram arrastados por meio de uma rampa próxima à base da pirâmide. Outra explicação trabalha com a hipótese de que as paredes externas da pirâmide possuíssem rampas que levavam os blocos às partes mais altas. Recentemente, o arquiteto Jean-Paul Houdini cogitou que os blocos mais elevados tivessem sido carregados com rampas internas.

O conhecimento sobre a estrutura interna da Grande Pirâmide ainda atordoa vários pesquisadores e egiptólogos fascinados pelo objeto. Até hoje, foram descobertas apenas três câmaras no interior da construção: a Câmara Real, que abrigava os restos do faraó; a Câma-

ra Secreta; e a Câmara da Rainha.
Para descobrir outros compartimentos na pirâmide, os cientistas teriam que ser obrigados a utilizar explosivos que poderiam comprometer a estrutura da mesma.
Entre outras peculiaridades, podemos ainda citar que a Grande Pirâmide de Gizé era originalmente toda revestida com pedra calcária polida. Esse acabamento deu um "efeito visual" para a construção do faraó Quéops: a pirâmide brilhava quando exposta ao sol. Infelizmente, boa parte do revestimento brilhante foi roubado há mais de 600 anos. Além disso, os construtores criaram várias câmaras e corredores inúteis para dificultar um possível saque dos bens do faraó.
Para garantir que todos os caprichos do faraó fossem devidamente cumpridos durante a execução do projeto, existia um corpo de funcionários designado para cuidar dos recursos e trabalhadores ligados à tumba.
Segundo alguns historiadores, o processo de construção da pirâmide não só reafirmava a supremacia político-religiosa do faraó, mas também servia para mobilizar diversos indivíduos que moravam em diferentes regiões do Egito.

A ARTE EGÍPCIA

Algumas características da arte egípcia são importantes de ser mencionadas. São elas:
A procura pela simetria: reforça um conceito importante da visão de mundo dos egípcios na Antiguidade, o mal entendido por nós como a harmonia do Universo.
É considerada bidimensional: os desenhos não têm perspectiva.
Figuras retratadas sem emoção: aqueles retratados na arte egípcia foram representados sem emoções, isto é, sem demonstrar alegria ou tristeza, porque o propósito da arte era apenas guiar o morto em sua jornada na vida após a morte.
No Antigo Egito, a ideia de que o desenvolvimento das artes constituía um campo autônomo de sua cultura não corresponde ao espaço ocupado por esse tipo de prática. Assim como em tantos outros aspectos de sua vida, os egípcios estabeleceram uma forte aproximação de suas manifestações artísticas para com a esfera religiosa. Dessa forma, são várias as ocasiões em que percebemos que a arte dessa civilização esteve envolta por alguma concepção espiritual.
A temática mortuária era de grande presença. A crença na vida após a morte motivava os egípcios a construírem tumbas, estatuetas, vasos e mastabas que representavam sua concepção do além-vida. As primeiras tumbas egípcias buscavam realizar uma reprodução fiel da residência de suas principais autoridades. Em contrapartida, as pessoas sem grande projeção eram enterradas em construções mais simples que, em certa medida, indicavam o prestígio social do indivíduo.
O processo de centralização política e a divinização da figura do faraó tiveram grande importância para a construção das primeiras pirâmides. Essas construções, que estabelecem um importante marco na arquitetura egípcia, têm como as principais representantes as três pirâmides do deserto de Gizé, construídas pelos faraós Quéops, Quéfren e Miquerinos. Próxima a essas construções, também pode se destacar a existência da famosa esfinge do faraó Quéfren.
Tendo funções fora do simples deleite estético, a arte dos povos egípcios era bastante padronizada e não valorizava o aprimoramento técnico ou o desenvolvimento de um estilo autoral. Geralmente, as pinturas e baixos-relevos apresentavam uma mesma representação do corpo, em que o indivíduo tinha seu tronco colocado de frente e os demais membros desenhados de perfil. No estudo da arte, essa concepção ficou conhecida como a lei da frontalidade.
Ao longo do Novo Império (1580 – 1085 a.C.), passados os vários momentos de instabilidade da civilização egípcia, observamos a elaboração de novas e belas construções. Nessa fase, destacamos a construção dos templos de Luxor e Carnac, ambos dedicados à adoração do deus Amon. No campo da arte funerária, também podemos salientar o Templo da rainha Hatshepsut e a tumba do jovem faraó Tutancâmon, localizado no Vale dos Reis.
A escultura egípcia, ao longo de seu desenvolvimento, encontrou características bastante peculiares. Apesar de apresentar grande rigidez na maioria de suas obras, percebemos que as estátuas egípcias conseguiam revelar riquíssimas informações de caráter étnico, social e profissional de seus representados. No governo de Amenófis IV temos uma fase bastante distinta em que a rigidez da escultura é

substituída por impressões de movimento. Passado o governo de Tutancâmon, a arte egípcia passou a ganhar forte e clara conotação política. As construções, esculturas e pinturas passaram a servir de espaço para o registro dos grandes feitos empreendidos pelos faraós. Ao fim do Império, a civilização egípcia foi alvo de sucessivas invasões estrangeiras. Com isso, a hibridação com a perspectiva estética de outros povos acabou desestabilizando a presença de uma arte típica desse povo.

A arte egípcia, à semelhança da arte grega, apreciava muito as cores. As estátuas, o interior dos templos e dos túmulos eram profusamente coloridos. Porém, a passagem do tempo fez com que se perdessem as cores originais que cobriam as superfícies dos objetos e das estruturas.

As cores não cumpriam apenas a sua função primária decorativa, mas encontravam-se carregadas de simbolismo.

Preto (kem): era obtido a partir do carvão de madeira ou de pirolusita (óxido de manganésio do deserto do Sinai). Estava associado à noite e à morte, mas também poderia representar a fertilidade e a regeneração. Este último aspecto encontra-se relacionado com as inundações anuais do Nilo, que trazia uma terra que fertilizava o solo (por esta razão, os egípcios chamavam Khemet, "A Negra", à sua terra). Na arte o preto era utilizado nas sobrancelhas, perucas, olhos e bocas. O deus Osíris era muitas vezes representado com a pele negra, assim como a rainha reificada Amósis-Nefertari.

Branco (hedj): obtido a partir da cal ou do gesso, era a cor da pureza e da verdade. Como tal era utilizado artisticamente nas vestes dos sacerdotes e nos objetos rituais. As casas, as flores e os templos eram também pintados a branco.

Vermelho (decker): obtido a partir de ocres. O seu significado era ambivalente: por um lado representava a energia, o poder e a sexualidade, por outro lado estava associado ao maléfico deus Set, cujos olhos e cabelo eram pintados a vermelho, bem como ao deserto, local que os egípcios evitavam. Era o vermelho que pintava a pele dos homens.

Amarelo (ktj): para criarem o amarelo, os Egípcios recorriam ao óxido de ferro hidratado (limonite). Dado que o sol e o ouro eram amarelos, os egípcios associaram esta cor à eternidade. As estátuas dos deuses eram feitas a ouro, assim como os objetos funerários do faraó, como as máscaras.

Verde (adj): era produzido a partir da malaquite do Sinai. Simboliza a regeneração e a vida; a pele do deus Osíris poderia ser também pintada a verde.

Azul (keshe dj): obtido a partir da azurite (carbonato de cobre) ou recorrendo-se ao óxido de cobalto. Estava associado ao rio Nilo e ao céu preto.

CURIOSIDADES SOBRE A ARTE EGIPCIA

A história da arte egípcia, que abarca pirâmides, templos, pinturas, estátuas e demais objetos — todos feitos de maneira anônima, com algum fim e encomendados —, sofreu diversas alterações ao longo do tempo e já esteve sob influência dos núbios, hititas e hicsos. Considera-se que, das formas artísticas da arte egípcia, a arquitetura tem maior proeminência, sobretudo as pirâmides, datadas em três milênios a.C.

A Grande Pirâmide de Gizé, um dos principais símbolos da arte egípcia, tem 146 metros de altura.

A arte egípcia não tinha o objetivo de expressar os anseios do artista, e, sim, finalidades, principalmente religiosas e ordenadas por faraós ou sacerdotes. As pinturas em uma tumba, por exemplo, cumpriam o papel de orientar o morto em sua vida após a morte. Por isso, enfeites e amuletos também estavam presentes, pois serviriam como proteção.

A arte egípcia não possuía desígnio estético específico, visto que pretendia apenas ratificar o propósito de quem tinha encomendado o trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A arte egípcia goza de grande popularidade em várias culturas em razão da particularidade exóticas dos rituais e de seus monumentos magníficos repletos de mistérios, riquezas e misticismo. Serviu como inspiração para milhares de obras ficcionais se tornado praticamente um gênero à parte dentro da cultura pop. A arte egípcia é a arte que foi produzida durante toda a história do Egito Antigo. As primeiras manifestações artísticas dos egípcios remontam ao Período Pré-Dinástico e foram sofrendo modificações ao longo dos milênios.

A arte egípcia sofre influência de núbios, gregos, romanos, entre outras culturas.
Os egípcios não entendiam a sua arte como algo a ser realizado apenas para cumprir uma satisfação estética. Eles a realizavam porque ela cumpria uma finalidade que poderia ser religiosa, ideológica ou cosmológica. Entre as grandes manifestações da arte egípcia estão pinturas, máscaras mortuárias, peças em cerâmica e, claro, as pirâmides.
Além de sua função religiosa e cosmológica, a arte egípcia também desempenhava um papel crucial na reafirmação do poder dos faraós e na preservação da ordem social. As representações artísticas eram cuidadosamente planejadas e padronizadas para garantir a continuidade das tradições e crenças que sustentavam a civilização egípcia ao longo dos séculos.A influência da arte egípcia não se limitou apenas ao seu período histórico. Ao longo dos séculos, o estilo egípcio foi redescoberto e reinterpretado por diferentes culturas e movimentos artísticos, como o Renascimento e o Neoclassicismo, que buscaram inspiração em suas formas e simbolismos. No século XX, o Egito se tornou uma fonte inesgotável de fascínio, especialmente após a descoberta da tumba de Tutancâmon em 1922, que impulsionou uma "egiptomania" global, influenciando moda, design, cinema e até arquitetura.
Em suma, a arte egípcia é um testemunho impressionante da capacidade humana de criar obras que atravessam o tempo, mantendo-se relevantes e inspiradoras por milhares de anos. Sua rica simbologia e a profundidade de seus significados continuam a cativar estudiosos, artistas e o público em geral, garantindo que o legado do Egito Antigo perdure nas mentes e corações das futuras gerações

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Mariana de Oliveira Lopes. "Arte egípcia"; Brasil Escola. Disponível em: https://brasilescola.uol.com.br/historiag/arte-egipcia.htm. Acesso em 30 de julho de 2023.

CALADO, Margarida, PAIS DA SILVA, Jorge Henrique, Dicionário de Termos da Arte e Arquitectura, Editorial Presença, Lisboa, 2005,

CENIVAL, Jean-Louis de, Ägypten, Das Zeitalter der Pharaonen, Bruckmann, München, 1964

HINDLEY, Geoffrey, O Grande Livro da Arte - Tesouros artísticos dos Mundo, Verbo, Lisboa/São Paulo, 1982

IMBROISI, Margaret; MARTINS, Simone. Arte Egípcia. História das Artes, 2023. Disponível em: <https://www.historiadasartes.com/nomundo/arte-na-antiguidade/arte-egipcia/>. Acesso em 30 Jul 2023.
JANSON, H. W., História da Arte, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1992,

KOEPF, Hans; BINDING, Günther (Überarbeitung), Bildwörterbuch der Architektur, Alfred Kröner Verlag, Stuttgart, 1999

ZORN, Olivia, Wie erkenne ich? Die Kunst der Ägypter, Belser Verlag, Stuttgart, 2004.

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA APRENDIZAGEM

JAQUELINE AMANDA SILVA BORGES

RESUMO
O ser humano em seu processo de maturação é marcado por lembranças que foram sendo processadas ao longo do seu existir. Lembra com alegria das brincadeiras vivenciadas na sua infância que vão constituindo sua humanização e sua visão vai se formando do mundo, das pessoas, das coisas. A espontaneidade da criança no desenvolvimento infantil remete a cantigas de roda, brincadeiras, bola, bonecas, pipa, esconde-esconde, jogos estimulando o funcionamento fisiológico, psicomotor, desenvolvendo a inteligência e a cognição frente aos padrões morais da sociedade. O presente artigo centra sua reflexão no lúdico na educação em que se percebe que que as atividades lúdicas proporcionam a apreensão do conhecimen-to e da aquisição do saber que a criança faz com as descobertas que são proporcionadas por uma vivência lúdica no processo de ensino-aprendizagem. Por intermédio das atividades lúdicas a criança se comunica consigo mesma e com o mundo, aceita sua existência e a dos outros, estabelece relações sociais, constrói conhecimento e se desenvolve de forma plena.

Palavras-Chave: Lúdico; Brincadeiras; Aprendizagem; Educação.

ABSTRACT
The human being in his maturation process is marked by memories that have been pro-cessed throughout his existence. He remembers with joy the games experienced in his child-hood that constitute his humanization and his vision is formed of the world, people, things. The spontaneity of children in child development refers to wheel songs, play, ball, dolls, kite, hide and seek, games stimulating physiological, psychomotor functioning, developing intelligence and cognition in the face of the moral standards of society. This article focuses its reflection on the ludic in the education in which it is realized that the ludic activities provide the appre-hension of the knowledge and the acquisition of the knowledge that the child makes with the discoveries that are provided by a ludic experience in the teaching-learning process. Through play activities the child communicates with himself and the world, accepts his existence and that of others, establishes social relations, builds knowledge and develops fully.

Keywords: Playful; Games; Learning; Education.

INTRODUÇÃO

É preciso fazer uma distinção sobre o que é o jogo, o brinquedo e a brincadeira. Na teo-ria ou para as teorias pode-se afirmar que o lúdico é uma categoria genérica ou geral dentro da qual os demais conceitos são trabalhados. Partindo desse pressuposto, dentro do conceito lúdico como categoria macro estão o jogo, o brinquedo e a brincadeira.

O brinquedo é o objeto manipulável com o qual a criança joga ou brinca, ou seja, é ob-jeto físico que dá sentido à ação que a criança faz ao se relacionar de forma individual ou grupal a partir do contato com o brinquedo.

A brincadeira é o brinquedo em ação, ou seja, a atitude de brincar ou de jogar que pode ser com o objeto concreto ou não, ou seja, de forma abstrata, mas que está presente na ação da criança ao fazer o uso ou não do brinquedo.

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.

A brincadeira é de extrema importância não só para a Educação, mas para o ser hu-mano como um ser em desenvolvimento. O brincar precisa urgentemente ser resgatado tan-to na família quanto na Escola. Temos que brincar mais. O processo de aprendizagem é um processo lúdico, prazeroso, é um processo de descobertas, de curiosidade.

A humanização das atividades passa pelo lúdico, pela brincadeira, pelo prazer e isso passa pela oportunidade de brincar mais, seja na Escola, na família uma vez que a vida é tão corrida, o cotidiano é tão estressante e louco que acabamos não parando para esse tempo

de lazer, esse tempo de brincadeira, então, brincar é muito importante, brincar faz parte da vida e assumir essa dimensão de vida e a saúde depende dessa questão do lazer, de estar mais relaxado, de construir, de termos metas a serem alcançadas em termos mais gerais.
Urge a necessidade de resgatar a brincadeira, esse brincar que é um direito garantido pela legislação educacional em que a criança ao brincar faz suas descobertas de forma con--creta, experimenta, se afasta, se aproxima, cria regras, aprende, dialoga, é observada pelo educador, cuidador e tem não só direito garantido, mas por meio dele faz toda uma comuni-cação de experimento de forma direcionada, pensada, elaborada, planejada como forma de conhecer o mundo, de ampliar os horizontes, como uma maneira do ser humano enriquecer a vida em qualquer atividade tendo o seu pleno desenvolvimento praticado nas ações e rela-ções que estabelece com seus pares.

A IMPORTÂNCIA DO LÚCIDO NA APRENDIZAGEM

O jogo para Piaget (1970), por exemplo, se constitui em atividades que pode ser reali-zada em grupo ou individualmente que apresentam duas características principais: a caracte--rística da existência da regra e a característica de se ter uma meta a ser alcançada, atingida ao final da atividade, da dinâmica. Para Piaget (1971), isso seria o jogo.
A impressão que se tem que a Escola Tradicional cortou a dimensão lúdica no proces-so de aprendizagem. A escola propõe o lúdico até o final do Ensino Fundamental – Anos Ini-ciais e partir dos Anos Finais a impressão que se tem é que a brincadeira deixa de fazer parte do contexto escolar como se o conhecimento fosse restrito ao conhecimento lógico, científi-co, matemático que não tivesse regras, atitudes, objetivos, metas que contemplem o apren-der brincando.
Há muito tempo a educação tem se mostrado muito sisuda, carrancuda, existe uma vi-são de que a escola é algo penoso, a culpa é do processo de internalização de alguns concei--tos, de algumas palavras chaves no cotidiano infantil principalmente, por exemplo, dever de casa, por que dever de casa? Se habitua a criança, desde muito cedo, nas suas primeiras experiências interacionais com a escola a depreender que a escola é algo penoso, é um de-ver e não um prazer.
Essa concepção já é semeada nos primeiros momentos formais do desenvolvimento humano. É chegado o momento de a Escola assumir um outro papel não só no segmento da Educação Infantil, no Ensino Fundamental e, também, no Ensino Médio de uma educação mais leve, mais suave, mais prazerosa e que, certamente passa pelo lúdico que é uma das características inerentes ao ser humano e sua personalidade, a biologia humana que é o ser brincante que somos naturalmente quando nascemos.
Brincadeira basicamente se refere à ação de brincar, ao comportamento espontâneo que resulta de uma atividade não-estruturada; jogo é compreendido como uma brincadeira que envolve regras; brinquedo é utilizado para designar o sentido de objeto de brincar; já a atividade lúdica abrange, de forma mais ampla, os conceitos anteriores (DALLABONA & MENDES, 2004, p. 108).
Em nossa formação enquanto professores, na formação do Magistério que está aca-bando e que agora se exige dos profissionais uma formação superior, mas na formação de licenciatura para atuação no Ensino Fundamental e no Ensino Médio se tem um embasa-mento teórico sobre o que é o lúdico, no entanto, não se tem muitas certezas acerca destas teorias.
O embasamento teórico do lúdico na educação poderia ser pensado a presença do lú-dico no processo educativo está no fato de lidarmos com a pessoa, com esse tecido humano que é complexo e que nos desafia constantemente em nossas práticas educativas.
A educação não se faz com o indivíduo, se faz com o grupo e a melhor coisa que se faz quando o grupo está unido é a brincadeira. Isso está presente na história desde Platão que foi um dos primeiros a defender a recreação como algo fundamental no desenvolvimen-to do pensamento no ser humano.

O LÚDICO NA EDUCAÇÃO

Platão afirma em seu aforismo que se conhece muito mais ou conhece-se muito me-lhor uma pessoa em uma hora de jogo do que durante uma vida inteira. A pessoa se revela, se desmascara a partir das relações que estabe-

lece nessa prática, na experiência concreta.
A educação lúdica contribui e influencia na formação da criança, possibilitando um crescimento sadio, um enriquecimento permanente, integrando-se ao meio alto espírito de-mocrático enquanto investe em uma produção série do conhecimento. A sua prática exige a participação franca, criativa, livre, crítica, promovendo a interação social e tendo em vista o forte compromisso de transformação e modificação do meio (ALMEIDA, 1995, p. 41).
Ao se resgatar as teorias teremos um universo muito amplo e diversificado de pensa-dores tanto na área da psicologia, da filosofia, da sociologia e tantas outras áreas do conhe-cimento principalmente nas ciências socias, nas ciências humanas que já tentaram fazer essa ponte ou de trazer pesquisas e mostrar seus resultados por meio da presença do lúdico que torna o processo de ensino-aprendizagem mais eficaz, mais duradouro, mais consisten-te.
Dentre esses conhecimentos temos Piaget (1970) que tem uma contribuição funda-mental no desenvolvimento infantil por intermédio na gênese do jogo infantil. Piaget (1970), pesquisou os seus filhos com uma pesquisa longitudinal, ou seja, ao longo do tempo desde o nascimento até os dois anos de idade. Durante esse período, Piaget (1970) pesquisou como o jogo surge no universo infantil, que para o autor a gênese do jogo infantil ocorre dos zero ao segundo ano de vida, daí em para frente, qualquer criança já tem inserida dentro de si um arsenal do processo de interação com o mundo em há um desejo natural para o jogo.
Portanto, a partir desse período a criança se encontra com uma maior facilidade de aprender e de apreender o mundo, logo, o jogo serve nesse período como o grande salto pa-ra todas as outras aprendizagens, inclusive as acadêmicas, as escolares.
Wallon (2007), pesquisador francês se preocupou em pesquisar a relação do ser brin-cante, com o lúdico com as origens do pensamento humano, ou seja, como a criança origina nos seus primeiros momentos de vida, nas suas primeiras experiências interativas com o mundo como se origina o processo do pensar. Se imaginarmos que mediação da aprendiza-gem passa pelo processo do pensamento precisamos considerar os estudos de Wallon (2007), ou seja, quanto mais a criança estiver com o pensamento solidificado ou o processo de condição do pensamento elaborado a favorecer não só a interação com o muno, mas, a apreensão dos conteúdos escolares, de outras aprendizagens sociais.
Temos Vygotsky (1984), que é a chave e se torna uma lenda dentro da psicologia edu-cacional uma vez que ainda há muito a ser descoberto, compreendido sobre Vygotsky por sua atualidade. Vygotsky é o fundador da pedagogia ou da filosofia socio-histórica, ou seja, o ser humano é o que vai sendo construído ou co-contruindo junto com as interações sociais e a nossa história de vida.
Vygotsky (1984) pesquisou a relação da criança com o jogo e com os jogos infantis num primeiro momento relacionado a sua carga de experiências sociais e históricas que a criança vai herdando.
Huizinga (1990), sociólogo de extrema importância que faz no início do século XIX o elo entre a sociologia com o jogo, defendia que o ser humano tem como características intrínse-cas ao nosso ser social a atividade lúdica.
O auto propõe uma definição para o jogo que abrange tanto as manifestações competi-tivas como as demais. O jogo é uma atividade de ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaços, seguindo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sen-tido de tensão, de alegrai e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana.
A criança aprende porque brinca ou porque aprendeu ou ela brinca porque aprendeu?
Ou seja, a criança aprende porque brinca ou brinca porque aprendeu? Temos em Piaget (1975) e em Vygotsky (1984) a constatação de que a criança é um ser social, ela apreende o mundo quando brinca e reconstrói esse mundo ampliando, modificando e transformando o mundo em que vive a partir de suas experiências.
Na medida em que a criança brinca ela amplia as possibilidades e aprende pelo pro-cesso de brincar, então, brincar na realidade é de extrema importância para o processo do desenvolvimento infantil, sem brincar o conhecimento se torna mecânico. Por exemplo, na formação do professor na Academia se estuda a teoria do brincas, mas o futuro profissional não

brinca na Academia, logo, aprendemos brincar brincando.
O que percebemos é que o ser humano precisa brincar mais, construir teorias novas por meio do brincar uma vez que o ser humano sabe como brincar, brinca o tempo todo. Es-sas questões na escola são teorizadas tornando acadêmico o simples fato de brincar.
Há uma tendência de o professor dizer, orientar os alunos para a hora do brincar, como se brin-car tivesse hora e fosse um processo estanque, o momento separado de todo o processo. Não, aprender é um processo lúdico, quando o aprender perde essa dimensão o conheci-mento se torna técnico, engessado, decorado, um exercício de memorização, sem sentido, sem significado.
Se o ser humano está à vontade ele brinca, quando não está à vontade se torna sério, sisudo. De certa forma na Escola se perdeu a liberdade de expressão, se perdeu à vontade e essa forma de estar à vontade.
Diante de toda essa reflexão surge a seguinte questão: em que direção nós estamos construindo a vida adulta das nossas crianças? Nós estamos modelando, nós sociedade adulta, educadores, nós estamos de certa forma modelando as nossas crianças, os nossos jovens a serem os adultos sisudos que nós somos, ou seja, os adultos que não se permitem brincar, que não se permitem ao lúdico, como se o processo de brincar se encerra no pro-cesso de Educação Infantil e, a partir da inserção do próximo segmento de ensino a criança passa a ser adulta e não se pode mais brincar porque a vida é para ser levada à sério. De certa forma conduzimos isso em nossos discursos com as nossas crianças.
O professor não necessita de estar preocupado com o dilema ou o lema "daquele bis-coito famoso" – "é por isso ou por aquilo", ou seja, a criança brinca para aprender ou apren-deu por isso brincou? Não há necessidade nenhuma de se debruçar sobre esse lema do bis-coito, mas precisa ser colocado na prática, na experienciação observando os indicadores de mudança no processo de aprendizagem.
Aí teremos a relação do lúdico com a afetividade e autoestima da criança, esse ser em processo de descoberta. O jogo é feito para ser jogado em grupo. Prioritariamente os profes-sores das séries iniciais que tem o hábito, tem a prática da inserção do lúdico dentro do pro-cesso educativo o fazem geralmente por dois motivos: pela preocupação do desenvolvimen-to cognitivo em que o jogo é um excelente adjuvante no desenvolvimento cognitivo e para o processo de socialização em que o jogo é visto como um espaço gratuito para favorecer a socialização entre os alunos no processo de ensino-aprendizagem a partir do lúdico.
No bojo da atividade lúdica existem uma série de fenômenos que surgem quando a cri-ança brinca que está sendo conduzido, veiculado no discurso, na prática da atividade lúdica. A afetividade é o primeiro fenômeno porque na interrelação nos momentos dos processos de interação estarem atuando dentro dos processos de socialização estão os processos de inte-gração, os processos de interação – agir entre, entrar, fazer parte, penetrar dentro do grupo as relações afetivas positivas ou não, há que se considerar que nem todo afeto é o afeto adequado até porque existe o desafeto, sobretudo, na ideia do jogo ao se propor um jogo competitivo – a presença de desafeição faz parte da competitividade que o jogo conduz.
Daí a necessidade do preparo do professor, da consciência que o professor tem que a ferramenta lúdica é uma ferramenta importante, mas que precisa ser levada muito a sério desde o momento da seleção da atividade, o seja, o que se quer priorizar com a prática da-quela atividade específica, será priorizado o aspecto cognitivo apenas ou o aspecto socializa-dor? O aspecto afetivo está junto mas qual o valor que se quer atribuir, a ênfase que se quer dar, o peso que quer ser dado, certamente o peso dado será o do bom afeto que é o momen-to em que aparece a questão da estima, da afeição, da simpatia, da empatia, dos valores até serem visíveis surgem os princípios da autoestima e do autoconceito, porque o autoconceito vai surgir a partir da relação que a criança estabelece com o outro, que é normalmente uma relação histórica, social, cultural, ou seja é como a criança vai dar valor, valorar ou valorizar o que o outro diz dele, como o outro o vê dentro da atividade lúdica.
A partir desses aspectos aparece a questão da criatividade na medida em que cada jo-go é um desafio e cada desafio a vencer é um aspecto que a criança irá perceber que preci-sou engendrar outras soluções, precisou

inventar a capacidade de invenção dela possibilitou que ela ultrapassasse aquele limite, aquele obstáculo proposto pelo jogo.
E por fim, temos o aspecto motivador, na medida em que a criança atingiu a meta final do jogo proposto, se sentirá motivada ou a continuar o jogo ou a jogar outro jogo, ou, enfim, o aspecto da alegria, o aspecto de estar finalizando uma proposta uma vez que foi feito todo um desenho no sentido de "A" até "B", ou seja, ela atingiu os objetivos propostos e isso propi-cia um desenvolvimento de aprendizagem mais lúdico, mais alegre, mais prazeroso no de-senvolvimento da criança.

FILOSOFIA E NEUROCIÊNCIA
Muitas vezes o professor fica muito centrado na questão da utilização dos recursos ma--teriais, mas a brincadeira é uma coisa construída a partir de qualquer estímulo do que acon-tece no contexto onde o aprendizado é experienciado, vivido, absorvido, ou seja, a criação de uma possibilidade de aprendizagem lúdica.

É necessário que o professor se esquematize, ou seja, é preciso ter objetivos claros na tomada desta ou daquela decisão e a finalidade de suas ações. Nesse sentido, o professor precisa ter a atividade planejada. No entanto, uma situação problema, uma dificuldade na classe a partir da colocação de um aluno, o professor pode transformar essa ação em um momento lúdico.

A função dos jogos e brincadeiras não se limita a sensações e sentimentos vivencia--dos pela criança, mas são de extrema importância para que a criança estruture seus vínculos sociais, oportunizando a habilidade de sentir-se cidadã, que ultrapassa a experiência individu-alizada (VYGOTSKY, 2001).
Esse tipo de brincadeira é uma experiência coletiva viva da criança e, neste sentido, é um instrumento absolutamente insubstituível de educação de hábitos e habilidades sociais. Ao lançar a criança em novas situações, ao subordiná-la a novas condições, a brincadeira a leva a diversificar infinitamente a coordenação social dos movimentos e lhe ensina flexibili--dade, elasticidade e habilidade criadora como nenhum outro campo da educação (VYGOTSKY, 2001, p. 122).

Às vezes, nós adultos temos uma ideia de que a criança não consegue brincar por ela mesma, e diante dessa constatação concluímos que ela precisa de uma mediação adulta para dizer quais são as regras, que este é o jogo e é assim que se deve proceder, sendo que a criança já brinca, ou seja, é natural dela o brincar, então se é criado um espaço do brincar não como a hora do brincar, por exemplo, se foi trabalhado um conhecimento matemático, essa atividade para ver se o aluno aprendeu poderia ser a oportunidade de criar um jogo para que a criança possa brincar com seu colega, criar um jogo em que a criança irá socializar o conhecimento de algum tema específico.

Na criatividade, o jogo tem a resolução de problemas que permite uma série de res-postas diferentes, é necessário em sala de aula dar a oportunidade para os alunos, dar mais de uma resposta, dar várias respostas, dar respostas inusitadas, essa situação, de certa for-ma, conduz para um momento mais livre, mais espontâneo, de expressão inclusive, de dar alegria, humor.

O professor precisa ter essa sensibilidade para o desenvolvimento da pessoa humana vai conseguir em certos momentos perceber que aquele é o momento exato para introduzir uma brincadeira, é o momento que pode ser conduzido com a família. Temos algumas expe-riências em que os pais vão para a escola para ensinar como é que eles brincavam na infân-cia, para resgatar alguns jogos em temos culturais, históricos, no entanto, é de fundamental importância permitirmos que sejam criadas novas formas de brincar.

Nós adultos temos a necessidade de controlarmos mais esse tempo, a brincadeira di-rigida é o momento de aprender, as crianças aprendem jogos novos, brincadeiras novas, mas as crianças criam, modificam os jogos que aprendem, apreendem, constroem coisas novas e maneiras novas de vivenciar o jogo com novas regras que são criadas por eles no momento em que se joga ou se brinca.

Atualmente muitas crianças estão brincando sozinhas diante de um computador, a socialização precisa ser resgatada com o advento das novas tecnologias uma vez que a cri-ança que aprende a brincar sozinha com um aparelho, com uma máquina ela deixa de inte-ragir com o ser humano. A Escola e a família precisam estar atentos e flexibilizar esse ambi-ente de brincadeira.

Estamos vivendo em uma sociedade que está neurotizando os seres humanos em função que as pessoas têm horas específicas para certas coisas, deixando assim, o lazer, o lúdico, as brincadeiras para um segundo plano. Isso reflete na escola e no processo de aprendizagem na vida das crianças na sala de aula.

O lúdico precisa ser contemplado na formação do profissional que irá trabalhar com as crianças na Educação Infantil. A maior parte dos nossos professores realizam isso na prá-tica, ou seja, aquele professor que é mais flexível, demonstra ter mais sensibilidade até por uma questão de personalidade tenha mais facilidade, mas existem outros tipos de professo-res que não vivenciaram isso, de formação enquanto pessoa não passaram por isso, então, apresentam mais dificuldades para esse tipo de prática pedagógica.

Os cursos deveriam se voltar mais para a estratégia de agrupamento de alunos, para questões mais práticas em termos de agru-pamentos em sala de aula, de dinâmicas, de traba-lhos diversificados e junto com tudo isso a questão lúdica vem ampliar o processo de apren-dizagem dos alunos.

A reforma curricular nos cursos de pedagogia introduziu uma disciplina chama-das Atividades Lúdicas voltadas para as séries iniciais é obrigatória nos Cursos de Pedagogia e não nos Cursos de Licenciatura, o que é um erro e acontece um fenômeno curioso em que os futuros professores se envolvem muito com adisciplina, se entregam na disciplina e a mis-são da disciplina é cumprida e atinge os objetivos propostos.

No entanto, existe uma desvinculação entre a formação e a prática. Quando o pro--fessor chega na prática e na regência da sala de aula lhe é apresentado um currículo enges--sado, inchado, superlotado onde se prioriza a disciplina e o conteúdo e o espaço para o que se julga secundário – o brincar – passa a deixar de fazer parte do processo de aprendi-zagem dos alunos.

Os professores são orientados pelos Gestores e Coordenação Pedagógica que pre-ci-sam priorizar as disciplinas e os conteúdos porque são essas que fazem a grande diferen-ça nas estatísticas, na hora que a comunidade vai cobrar o que os alunos estão aprendendo.

É de extrema importância que a família compreenda que o lúdico, o brincar, o brin--quedo são parte do aprendizado, que não está apenas para ocupar um horário que seria vago para o aluno ou que seria um horário para recreação que é outra coisa, recreação é de fun-damental importância para o desenvol-vimento da criança.

No entanto, o lúdico enquanto ferra-menta adjuvante no processo educativo nas séries iniciais, infelizmente na prática é vista com uma dicotomia absurda. Na Escola públi-ca não é necessário ter um arsenal de recur-sos materiais para que o lúdico possa ocorrer, fica a ques-tão de onde está a criatividade do educador do ponto de vista da confecção do brinquedo por meio da sucata que não é uma proposta que é nova em que o brinquedo é para se jogar e ser manipulado. Portanto, a confecção e a manipulação pela criança é também um objeto lúdico cheio de possibili-dades pedagógicas que muitas vezes não se utiliza na regência em sala de aula.

Na Rede Pública se tem as Oficinas Pe-dagógicas em que o Currículo é voltado para as questões do desenvolvimento, no entanto, o professor não se apossou dessas questões do Currículo na Rede Pública. Existe um vácuo entre o que o Currículo preconiza e aquilo que acontece no contexto escolar, no proces-so de aprendizagem.

Estamos passando por um momento crítico em que se precisa voltar a olhar para es-sas questões, não só nas séries iniciais na Educação Infantil, inclusive na Educação Infan-til os pais falam que o filho vai à Escola só para brincar, nas séries iniciais já deixa de brincar e quando chega nas séries finais do Ensino Fun-damental é dito aos alunos que brincar tem um determinado horário e no Ensino Médio acabam as brincadeiras, no Ensino é para se prepa-rar para uma Faculdade é lá é dureza. Esse discurso é cruel e não impossibilita o brincar, o lúdico na aprendizagem.
Normalmente na Academia se trabalha com o fato de perceber se o aluno não apren-deu, não houve significado, não houve um pro-cesso de construção conjunta desse conhe-ci-mento em que a pessoa não cresceu, não ampliou os seus horizontes sobre o mundo, não fez o conhecimento novo, não construiu coisas novas, reproduziu-se modelos antigos da educação, isso precisa ser repensado.

Nesse sentido, esse processo de cons-

trução passa da flexibilidade não só de pensa-mento, mas por uma flexibilidade de ter mais coisas dentro da escola, mas do que vai se aproveitar do espaço que se tem na escola para construção de algo próprio dos alunos, algo novo, algo que se faça parte, no sentido de pertença e isso falta tanto na questão do profes-sor, quanto da questão da Escola, da família e da sociedade de ter esse olhar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Existe uma grande angústia dos professores com relação ao agora, ao fazer, o profes-sor sabe que a teoria é de extrema importância, no entanto, a urgência é a prática.

O lúdico contribui de forma significativa no processo de aprendizagem dos alunos, desde o nascimento até a morte nossa existência é permeada por ludicidade. Entretanto, é na infância que esta característica toma vulto e, sabidamente, torna-se o epicentro desenvol-vimental humano.

O universo lúdico é uma lacuna que precisa ser ocupado uma vez que a tecnologia, os brinquedos eletrônicos são mais utilizados do que os brinquedos que são construídos de forma conjunta pelos alunos em seu processo de aprendizagem.

O resgate do espírito lúdico, do fazer, da manipulação do brinquedo desenvolve habi-lidades essenciais no desenvolvimento infantil. Quando o professor tem criatividade, tudo que se joga fora tem uma utilidade e pode ser reaproveitado como desenvolvimento da capaci-dade lúdica nos alunos em sala de aula de forma prazerosa e alegre.

A criança precisa criar e recriar a imaginação e extrapola deixando um caminho aber-to que extrapola o brinquedo em si. É possível aprender brincando quebrando os tabus para os paradigmas que a aquisição do conhecimento proporciona aos alunos.

Coragem e teimosia fazem parte da aventura de ensinar. Hoje existem diversas for-mas de fazer os alunos aprenderem e estamos imersos em uma onda tecnológica que priori-za o individual em detrimento de um trabalho em grupo. No entanto, ousar é possível e só se chega quem se arrisca a percorrer um caminho que vai determinando e determinado aonde pode se chegar.

O uso de jogo ou de qualquer atividade lúdica só será possível quando pensado e in-tegrado aos processos de ensino e aprendizagem, envolvendo os alunos e a mediação doen-te. Não é possível comprometer o aprendizado nas práticas pedagógicas.

Ensinar é iluminar caminhos, portanto, o profissional da Educação Infantil precisa ter o perfil necessário e deve ter o prazer de ensinar e aprender com as crianças no seu processo cognitivo em que as descobertas são experienciadas a partir da prática em que o lúdico deve ser uma constante no aprendizado.

A criança que brinca é estimulada a ter saúde física, a ter saúde emocional e a brin-cadeira é uma ferramenta de incentivo e de estímulo para o desenvolvimento cognitivo. Na medida em que a criança vai crescendo a brincadeira vai sendo deixada de lado e se a criança não vivencia esse processo no seu desenvolvimento infantil ela se tornará um adulto que terá falta desse elemento. Portanto, a brincadeira forma a criança para a vida adulta. O professor deve buscar a formação integral do ser humano com saúde mental, saúde física, saúde emocional e para isso, o ser humano precisa ser cuidado para que possa se tornar pleno em todas as etapas do seu desenvolvimento que se inicia na infância e perdura enquanto existir.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. Educação Lúdica: Técnicas e Jogos Pedagógicos. São Paulo: Loyola, 1995.

BARBOSA, Silvia. E quando a gente brinca lá fora? Dicotomias nas Tramas do Cotidi-ano. In: KRAMER, Sonia. (Org.). Retratos de um Desafio: Crianças e Adultos na Educação Infantil. São Paulo: Ática, 2009.

BORBA, Angela Meyer. A Brincadeira como Experiência de Cultura. In: CORSINO, Patrícia. (Org.). Educação Infantil: Cotidiano e Políticas. Campinas: Autores Associados, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 2.

DALLABONA, Sandra Regina Sueli. & MENDES, Maria Schmitt. O Lúdico na Educa-ção Infantil: Jogar, Brincar, Uma Forma de Educar. Curso de Especialização em Psicopeda-gogia. Revista de Divulgação Técnico-Científica do ICPG, Vol. 1, Nº 4, jan.-mar.,2004.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e Materiais Pedagógicos nas Escolas Infantis. Educa-ção e Pesquisa. V. 27, Nº 2, 2001.
KISHIMOTO, T. M. O Jogo e a Educação Infantil. In: KISHIMOTO, T.M. (Org.). Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.
PIAGET, Jean. A Construção do Real na Crian-ça. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.
PIAGET, J. & SZEMINSKA, A. A Gênese do Número na Criança. Tradução: Christia-no Monteiro Oiticia. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.
VYGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
VYGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente. 5. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
VYGOTSKY, L. S. Psicologia Pedagógica. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
WAJSHOP, Gisela. Brincar na Pré-Escola. São Paulo: Cortez, 1995.
WALLON, Henri. A Evolução Psicológica da Criança. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

EXPLORANDO OS ATELIÊS DE REGGIO EMILIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POTENCIAIS DE APRENDIZADO PARA AS CRIANÇAS EM IDADE PRÉ-ESCOLAR

JAQUELINE MARQUES DE LIMA

Resumo:
Este estudo aborda a relevância dos ateliês de Reggio Emilia na Educação Infantil, destacando seu potencial para promover o desenvolvimento infantil, especialmente no que diz respeito às competências e habilidades relacionadas às Artes Visuais. A pesquisa visa refletir sobre as práticas educacionais na infância e seu impacto na aprendizagem das crianças, enfatizando a necessidade de os professores adotarem metodologias dinâmicas, significativas e contextualizadas, viabilizadas pela experimentação proporcionada pelos ateliês. As abordagens de Reggio Emilia favorecem a formação de habilidades críticas desde a primeira infância, possibilitando que as crianças construam sua própria compreensão por meio de experiências educacionais. Os aspectos principais explorados incluem a organização dos espaços de aprendizagem infantil, com foco nos ateliês, e o papel do professor no desenvolvimento infantil. O objetivo é destacar a importância do trabalho com ateliês na Educação Infantil, por meio de uma revisão bibliográfica, para evidenciar as potencialidades metodológicas dos ateliês de Reggio Emilia no desenvolvimento das habilidades infantis, promovendo a participação, o envolvimento e o interesse da criança pela aprendizagem por meio da experimentação.
Palavras-chave: Reggio Emilia. Ateliê. Educação Infantil.

SUMMARY
This study addresses the relevance of Reggio Emilia studios in Early Childhood Education, highlighting their potential to promote child development, especially with regard to skills and abilities related to Visual Arts. The research aims to reflect on educational practices in childhood and their impact on children's learning, emphasizing the need for teachers to adopt dynamic, meaningful and contextualized methodologies, made possible by the experimentation provided by the workshops. Reggio Emilia approaches favor the formation of critical skills from early childhood, enabling children to build their own understanding through educational experiences. The main aspects explored include the organization of children's learning spaces, with a focus on workshops, and the role of the teacher in child development. The objective is to highlight the importance of working with studios in Early Childhood Education, through a bibliographical review, to highlight the methodological potential of Reggio Emilia studios in the development of children's skills, promoting children's participation, involvement and interest in learning. through experimentation.
Keywords: Reggio Emilia. Studio. Child education.

INTRODUÇÃO

A elaboração deste estudo visou reconhecer a importância e o impacto dos ateliês na Educação Infantil, sob a influência de Reggio Emilia, com o propósito de proporcionar uma aprendizagem significativa às crianças, contribuindo assim para a formação de sua identidade, autonomia e personalidade.

Reggio Emilia representa uma abordagem educacional distinta, que busca integrar a ludicidade ao ambiente escolar, com o objetivo de promover o desenvolvimento e aprimoramento das habilidades humanas desde a primeira infância, através da experimentação. Isso permite que as crianças aprendam de maneira significativa e compreendam como suas ações educativas estão conectadas às suas formas de pensar, agir, criar e imaginar, direcionando-as para uma formação integral (GANDINI, 2012).

A qualidade da aprendizagem na Educação Infantil é resultado de aulas dinâmicas, lúdicas e significativas, elaboradas com estratégias e metodologias que incentivam a exploração e descoberta das potencialidades das crianças. Essas abordagens favorecem o protagonismo infantil, especialmente quando as atividades são realizadas em ambientes estimulantes, como os ateliês, nos quais as crianças têm liberdade para escolher e adquirir conhecimento de acordo com suas preferências, necessidades e interesses, o que as envolve de forma mais significativa no processo de aprendizagem (RINALDI, 2014).

[...] Em Reggio Emilia, o ateliê acabou se de-

senvolvendo cada vez mais como uma metáfora, não para linguagens criativas, mas para uma estratégia de conhecer, uma forma de estruturar o conhecimento e organizar o aprendizado. Não temos as escolas e os ateliês com as cem linguagens como uma espécie de "apêndice removível". Temos "escolas de investigação", nas quais o ateliê é um componente essencial, no sentido de que é a essência da escola enquanto investiga. (RINALDI, 2014, p.313)

Nesse contexto, este estudo tem como objetivo principal identificar a importância do trabalho com ateliês na Educação Infantil. Entre os objetivos específicos, destacam-se: analisar as características principais das escolas de Reggio Emilia; identificar as práticas pedagógicas dos professores na Educação Infantil, inspiradas em Reggio Emilia; estabelecer conexões entre a abordagem das escolas de Reggio Emilia e as Artes Visuais; e destacar a relevância dos ateliês na Educação Infantil.

Diante dessa realidade, a relevância deste estudo se justifica pela necessidade de valorização das produções das crianças, por meio da observação e escuta atenta dos professores em relação às suas expressões, comunicações e experiências. Essas manifestações são evidenciadas pelas escolhas de instrumentos e objetos nos ateliês, revelando a maneira como as crianças percebem a realidade e integram os fatos à sua imaginação, além de contribuir para o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas, físicas e emocionais.

Para alcançar esses objetivos, utilizou-se como metodologia para o desenvolvimento do estudo um levantamento bibliográfico, visando a aquisição teórica sobre o tema em questão.

Uma Abordagem Transformadora para o Desenvolvimento das Crianças

Nos anos 1990, a cidade de Reggio Emilia, na Itália, alcançou reconhecimento global devido às suas experiências inovadoras na Educação Infantil, surgidas da necessidade de reconstrução após a Segunda Guerra Mundial. Um grupo de europeus uniu-se para garantir que as crianças, ainda impactadas pelas consequências pós-guerra, continuassem seus estudos, destacando as experiências pessoais dos indivíduos (COLINVAUX, 2014).

Marafon (2016, p.16) afirma que "Reggio Emilia representa uma escola diferente, possibilitando o desenvolvimento da inteligência além da mecanização, ao permitir a participação das crianças por meio das vivências".

A abordagem educacional adotada em Reggio Emilia foi fortalecida ao longo do tempo, com base no trabalho de Loris Malauzzi e com a colaboração de toda a comunidade escolar. O primeiro terreno para construção de uma escola foi doado na cidade italiana, e os materiais, como tijolos, foram retirados das casas bombardeadas durante a guerra. A construção das escolas foi um esforço coletivo, com pais, professores e amigos contribuindo para o desenvolvimento dos espaços. Esse processo se repetiu nas demais escolas, construídas com a participação conjunta da sociedade, preocupada com a educação das crianças (GANDINI, 2012).

De acordo com Rinaldi (2014), as escolas em Reggio Emilia eram desprovidas de muros, conectando-se à cidade e envolvendo pais e alunos na proposta educacional, além de permitir a interação com diferentes indivíduos. A gestão das instituições era realizada pelo município, o que resultava em uma maior qualidade devido à menor burocracia, possibilitando propostas mais eficazes.

A ausência de muros nas escolas permitia uma maior integração com a comunidade, enriquecendo a experiência cultural e promovendo o reconhecimento social desde a Educação Infantil. O objetivo era unir todos em prol da construção do conhecimento da criança, considerando suas habilidades e potencialidades, de modo que as relações e compreensões individuais com a realidade contribuíssem para a formação de sua própria história (COLINVAUX, 2014).

Os ambientes escolares precisavam refletir sua identidade e cultura, destacando sua missão para conquistar o respeito e a confiança da comunidade local, o que resultava no aumento do número de alunos matriculados na instituição (GANDINI, 2012).

Loris Malaguzzi, ao tomar conhecimento do que ocorria na cidade de Reggio Emilia, seguiu com o intuito de contribuir com uma proposta de educação que se diferencie das já existentes, denominada pedagogia de escuta (GANDINI, 2012)

Embora cada escola tivesse sua própria identidade, a proposta central das escolas de Reggio Emilia era promover o protagonismo da criança. Cabia aos

gestores e professores desenvolver estratégias adaptadas às necessidades dos alunos, com a participação das famílias para garantir o desenvolvimento pleno de suas competências e habilidades (COLINVAUX, 2014).
Ferreti (2014) destaca que o protagonismo infantil se refere à participação da criança como protagonista em suas decisões, buscando uma participação ativa na aprendizagem.
Miranda (2014) ressalta que o estímulo para a criação de escolas com propostas pedagógicas diferentes foi a quebra com doutrinas políticas e econômicas que visavam apenas aos interesses da Igreja Católica. As escolas de Reggio Emilia buscavam o equilíbrio entre ciência e sociedade, propondo situações experimentais e inovadoras às crianças e familiares, inspiradas pela educação ativa e pelo protagonismo dos alunos, como defendido por países como França e Suíça.
Segundo Rinaldi (2014), os professores das escolas de Reggio Emilia uniam estudos de diferentes áreas para enriquecer o processo de ensinoaprendizagem na Educação Infantil, buscando a construção de uma aprendizagem significativa que favorecesse o desenvolvimento cognitivo e afetivo das crianças, assim como suas habilidades relacionadas às diversas disciplinas escolares.
Rinaldi (2014) destaca a influência de Piaget, Vygotsky e Dewey no trabalho realizado nas escolas de Reggio Emilia. As propostas educacionais visavam oferecer condições aos alunos para aprendizagem, estimular a interação social e promover a aprendizagem como um processo ativo, construído pelas crianças através de experimentações.
O trabalho nas escolas de Reggio Emilia buscava, desde o início, a participação da criança em experiências significativas para que a aprendizagem fosse algo real. A partir da união de teorias e estratégias que refletiam a necessidade de desenvolvimento crítico da criança, surgiram propostas educacionais inovadoras, que priorizavam o desenvolvimento das habilidades infantis em detrimento da mecanização do ensino (COLINVAUX, 2014).
As metodologias atuais baseadas nas escolas de Reggio Emilia visam o respeito e a responsabilidade com as crianças, dependendo da participação de todos na construção do conhecimento infantil. Especialmente na Educação Infantil, as práticas pedagógicas de Reggio Emilia podem estabelecer conexões da criança com o mundo, além de permitir a potencialização das habilidades, considerando a possibilidade de experimentação da aprendizagem (MIRANDA, 2014).
As escolas de Reggio Emilia não planejavam currículos, pois as propostas de ensino eram definidas a partir de projetos que estruturavam o trabalho docente, podendo ser modificados conforme as necessidades das crianças. Cabia ao professor observar o desenvolvimento, as dificuldades e as potencialidades infantis, buscando estratégias que atendessem a todos os aspectos, além de permitir à criança sua própria tomada de decisão na aprendizagem (MARAFON, 2016).
Colinvaux (2014, p.33) destaca: “Em Reggio Emilia, o professor aprendia a escutar as palavras e ações da criança, considerando as múltiplas linguagens identificadas a partir da observação”. Portanto, a prática docente baseada nas escolas de Reggio Emilia depende da escuta, do diálogo e da compreensão das necessidades e dificuldades da criança, de modo a organizar atividades fundamentais para o desenvolvimento infantil, partindo dos interesses da criança para a produção do conhecimento, com o envolvimento da comunidade escolar (BELTRAME E MOURA, 2016).
Durante a Educação Infantil, as escolas com propostas semelhantes às de Reggio Emilia valorizam os espaços de aprendizagem como ambientes lúdicos para incentivar a participação da criança em atividades prazerosas, favorecendo o desenvolvimento das linguagens por meio das artes visuais, músicas, pinturas, entre outros elementos. A criança assume o protagonismo de sua aprendizagem, ampliando as possibilidades de descoberta e aquisição de conhecimento significativo (BARBOSA E HORN, 2011).
Marafon (2016, p.20) destaca: “A organização dos espaços é fundamental, pois enriquecem e promovem oportunidades para as crianças explorarem seu potencial de aprendizagem social, afetiva e cognitiva”.
A organização de espaços que estimulem a aprendizagem é fundamental para as escolas inspiradas em Reggio Emilia. Os ateliês representam uma importante ferramenta na exploração dos projetos pedagógicos, proporcionando às crianças a experimentação por meio de uma abordagem lúdica que prevê a cons-

trução de oficinas com objetos e ferramentas, favorecendo o desenvolvimento das múltiplas linguagens infantis (COLINVAUX, 2014).
Nas escolas inspiradas em Reggio Emilia, os espaços são elaborados com a participação da comunidade escolar, estimulando a aprendizagem e refletindo confiança às crianças, considerando a influência das características culturais de cada sujeito participante da construção do ambiente educacional. Esses espaços buscam acolher e proporcionar segurança aos alunos, desde a escolha dos móveis até a seleção dos materiais, com o objetivo de promover a interação das crianças (BELTRAME E MOURA, 2016).
Gandini (2012) ressalta que as escolas de Reggio Emilia, bem como aquelas inspiradas em sua proposta, são adaptadas às idades e níveis de desenvolvimento das crianças, sendo consideradas como um terceiro educador flexível às modificações necessárias na construção do conhecimento. A infância é central nessas escolas, que buscam defender os direitos.
O terceiro educador é um termo de Reggio Emilia, indicando o ambiente como responsável pela aprendizagem do aluno e construção do conhecimento (GANDINI, 2012).
OS ATELIÊS COMO ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM
A reformulação do ensino-aprendizagem na Educação Infantil, com base nos ateliês de Reggio Emilia, foi impulsionada pelos estudos de Loris Malauzzi, que propuseram uma abordagem inovadora e não tradicional. Os ateliês, concebidos como parte integrante das escolas de Reggio Emilia, desafiam os métodos educacionais convencionais, oferecendo um ambiente propício para uma aprendizagem mais profunda e contextualizada (MIRANDA, 2014).
Gandini (2012) descreve os ateliês como instrumentos essenciais para redefinir a percepção da criança e oferecer oportunidades de aprendizagem significativa e lúdica. Esses espaços são projetados para promover o protagonismo infantil, estimulando a expressão criativa e proporcionando uma conexão direta entre o aprendizado e a realidade.
Nas escolas que se inspiram em Reggio Emilia, os ateliês representam ambientes desafiadores, especialmente na Educação Infantil, onde o desenvolvimento das habilidades é fomentado através da exploração e da imaginação. Eles convidam as crianças a usar as mãos como instrumentos de descoberta, promovendo o desenvolvimento de diversas linguagens, incluindo as artísticas (FORMAN, 2009).
A concepção dos ateliês baseados em Reggio Emilia busca oferecer uma variedade de materiais para as crianças, ampliando suas oportunidades de expressão e criação. Esses espaços incentivam o diálogo, a pesquisa, a experimentação e o desenvolvimento de habilidades artísticas, proporcionando uma abordagem multidisciplinar e holística ao aprendizado (BELTRAME E MOURA, 2016).
Além disso, os ateliês são espaços flexíveis, onde as crianças podem explorar livremente seus interesses e curiosidades, assumindo o controle de seu próprio processo de aprendizagem. Essa abordagem centrada no aluno favorece o desenvolvimento da autonomia, da autoconfiança e da capacidade de resolução de problemas desde os primeiros anos de vida.
Dessa forma, os ateliês de Reggio Emilia não apenas oferecem um ambiente estimulante para a aprendizagem, mas também promovem o desenvolvimento integral das crianças, preparando-as para enfrentar os desafios do mundo moderno com criatividade, confiança e resiliência.
Para Miranda: A valorização das capacidades artísticas visuais desde a Educação Infantil, torna o ser humano mais confiante e determinado no modo como encara o mundo, enquanto estimula a imaginação e a criatividade, a expressão gráfica e plástica, a atenção e concretização, o raciocínio logico, a motricidade fina, a orientação espacial entre muitas outras competências, ao longo de toda a sua vida acadêmica (MIRANDA, 2014, p. 107).
Portanto, os ateliês representam espaços fundamentais na Educação Infantil, proporcionando um ambiente propício ao desenvolvimento da criatividade e das habilidades das crianças. Inspirados na abordagem de Reggio Emilia, os ateliês visam oferecer às crianças oportunidades de escolha e expressão através de uma ampla variedade de materiais e atividades.
A construção dos ateliês deve permitir que as crianças explorem livremente sua criatividade e comuniquem suas ideias e emoções de maneira não verbal, promovendo uma aprendizagem mais significativa e profunda (BELTRAME E MOURA, 2016). Esses espaços devem ser

concebidos como ambientes dinâmicos e estimulantes, capazes de desafiar e inspirar as crianças a se engajarem em atividades exploratórias e criativas.
Na cidade de Reggio Emilia, os ateliês são projetados para incentivar a aprendizagem autônoma e a experimentação, permitindo que as crianças explorem diferentes técnicas e materiais em um ambiente seguro e acolhedor (GANDINI, 2012). Os ateliês são concebidos como espaços de descoberta e aprendizagem colaborativa, onde as crianças podem interagir e aprender umas com as outras, sob a orientação e mediação dos professores.
Os ateliês inspirados na abordagem de Reggio Emilia devem ser equipados com uma ampla variedade de materiais e recursos, incluindo objetos do cotidiano, materiais naturais e artísticos, que estimulem a curiosidade e a imaginação das crianças (FORMAN, 2009). Os professores desempenham um papel crucial na mediação desses espaços, criando atividades e projetos que desafiem e inspirem as crianças a explorarem novas ideias e conceitos.
A colaboração entre professores, pais e comunidade é fundamental para o sucesso dos ateliês de Reggio Emilia, pois permite uma abordagem mais holística e integrada ao ensino e à aprendizagem (MIRANDA, 2014). Os professores devem estar abertos ao diálogo e à reflexão constante sobre sua prática, buscando sempre novas maneiras de envolver e motivar as crianças em seu processo de aprendizagem.
A documentação e o registro das experiências das crianças nos ateliês são essenciais para avaliar seu progresso e desenvolvimento, bem como para orientar futuras atividades e projetos (RINALDI, 2014). Os professores devem estar atentos às necessidades e interesses das crianças, adaptando suas práticas pedagógicas para atender às demandas individuais e coletivas da turma.
Em suma, os ateliês de Reggio Emilia representam um ambiente rico e estimulante para a aprendizagem das crianças, promovendo o desenvolvimento integral de suas habilidades e competências. Esses espaços são concebidos como ambientes de descoberta e exploração, onde as crianças podem expressar livremente sua criatividade e imaginação, sob a orientação atenta e cuidadosa dos professores e da comunidade escolar.

ARTE VISUAL, EDUCAÇÃO INFANTIL E REGGIO EMILIA

As escolas de Reggio Emilia apresentam a arte em sua essência, determinando as diferentes linguagens artísticas como direcionamento dos projetos e propostas realizadas para o trabalho escolar, especialmente na Educação Infantil. Tal caracterização ocorre devido à idealização das escolas de Reggio Emilia serem espaços que permitem à criação e imaginação da criança, associadas à liberdade, autonomia e aquisição do conhecimento, por meio da expressão, argumentação e produção (EDWARDS, 2011).
Segundo Gardner (2013, p.55): "Na Educação Infantil baseada em Reggio Emilia, a criança brinca, debate ideias e produção a partir da investigação, funcionando para o processo de aprendizagem".
Em Reggio Emilia, as atividades planejadas por meio de projetos visam desafios às crianças, que precisam explorar o meio para aquisição do conhecimento, contando com o auxílio dos colegas e professores, além do envolvimento dos familiares. As expressões e representações infantis surgem, portanto, a partir de situações diversas, como nos desenhos, na manipulação de objetos, na execução de jogos, dentre outras abordagens lúdicas, encontradas em espaços como os ateliês (RABITTI, 2010).
Neste contexto, a Arte Visual, relacionada ao desenvolvimento das habilidades estéticas e imaginativas das crianças, representa um elemento fundamental na construção de espaços, proporcionando o direcionamento necessário na compreensão infantil do mundo, de modo que as ideias da criança sejam respeitadas, consideradas e identificadas como fundamentais nas buscas pela aprendizagem significativa (BARBOSA E HORN, 2011).
Em Reggio Emilia, a maneira como a criança organiza os materiais que estão à sua volta ou como traça um desenho no papel, considerando espaços de aprendizagem como os ateliês, demonstram a maneira que ele enxerga o mundo, manifestando outra forma de linguagem para comunicação por meio de desenhos lúdicos e criações abstratas (GARDNER, 2013).
Rinaldi (2014) afirma que a criança desenha antes mesmo de aprender a escrever, contar

ou ler e seus desenhos são a interpretação da realidade no ponto de vista de seu olhar, exprimindo as emoções e sentimentos que justificam as ideias das crianças. Quando nasce uma ideia, surge também a necessidade de brincar com ela a fim de torná-la o mais realista possível, situação possibilitada em ateliês.
Ao considerar a Arte Visual como uma maneira lúdica de trabalhar os conceitos artísticos já na Educação Infantil, a proposta de Reggio Emilia encaixa-se na abordagem artística, de modo que as atividades lúdicas ocorrem naturalmente, com os ateliês propiciando a descoberta das crianças, a partir de experimentação e manipulação de objetos diferenciados, desenhos e criações, situações pertencentes às linguagens artísticas (BARBOSA E HORN, 2011).
As relações entre a Arte Visual e os ateliês de Reggio Emilia podem ser identificados, a princípio, na formação dos desenhos que representam as ações prazerosas para a criança, a partir da expressão do que sentem, enxergam, ouvem e vivenciam em seu cotidiano (MIRANDA, 2014).
Para Gandini (2012), os ateliês de Reggio Emilia são característicos pela oportunidade de acesso à diferentes materiais e superfícies, como luzes, pedras, folhas, tintas, entre outros elementos, refletem a ação de representar da criança, seguindo com interpretações gráficas que adquirem novos aspectos simbólicos. A criança passa a contar sua história em desenhos e representações, favorecendo o próximo passo, ou seja, a construção de obras, esculturas, pinturas, entre outras expressões artísticas.
Segundo Edwards (2011, p.14): "Um simples rabisco deve ser entendido como um símbolo específico de assimilação na Educação Infantil, especialmente quando existe a inspiração nos ateliês de Reggio Emilia".
A abordagem dos projetos dos ateliês prevê que a aprendizagem infantil ocorrerá quando a criança estiver em contato com variados objetos, conseguindo escolher o que melhor expresse suas vontades em determinada atividade, situações interpretadas nas Artes Visuais, quando a proposta de ensino está direcionada ao desenvolvimento e potencialização das habilidades infantis. O domínio pela visualidade envolve um prazer artístico que simboliza o ensino aprendizagem da leitura de imagens, interpretação, reflexão e sensibilidade (BARBOSA E HORN, 2011).
Sendo assim, as relações entre a Arte Visual e a Educação Infantil, considerando a aprendizagem por meio dos ateliês de Reggio Emilia, pode ser identificada na espontaneidade da expressão dos sujeitos, devido à possibilidade de utilização de diversos materiais do cotidiano como instrumento para desenhar, pintar, rabiscar e construir obras artísticas. Além disso, nas propostas de instigação da curiosidade e sensibilidade das crianças, permitindo a expressão das necessidades pessoais e construção do próprio conhecimento (EDWARDS, 2011).
Segundo Marafon: As Artes Visuais devem ser concebidas como uma linguagem que tem estrutura e características próprias, cuja aprendizagem ocorre na articulação do fazer artístico e reflexão, a partir do contato com obras de arte. A prática reflexiva, que articula a ação, percepção, sensibilidade, cognição e imaginação, confere caráter significativo aquisição do conhecimento e protagonismo infantil (MARAFON, 2016, p.39).
A arte visual, nesse sentido, desempenha um papel crucial no desenvolvimento das habilidades cognitivas, emocionais e sociais das crianças.
A arte visual, nesse sentido, desempenha um papel crucial no desenvolvimento das habilidades cognitivas, emocionais e sociais das crianças. Ao envolver-se
em atividades artísticas nos ateliês inspirados em Reggio Emilia, as crianças não apenas exploram sua criatividade e expressão individual, mas também desenvolvem habilidades de observação, análise e resolução de problemas. Por meio da experimentação com diferentes materiais, texturas e cores, as crianças são incentivadas a pensar de forma flexível e inovadora, aprendendo a tomar decisões e enfrentar desafios de forma independente. Além disso, ao trabalhar em projetos colaborativos nos ateliês, elas praticam habilidades sociais essenciais, como comunicação, cooperação e respeito mútuo.
A arte visual na Educação Infantil baseada em Reggio Emilia também proporciona às crianças uma maneira poderosa de expressar suas emoções, pensamentos e experiências. Por meio de desenhos, pinturas e esculturas, elas podem dar forma às suas ideias e sentimen-

tos de uma forma que transcende as limitações da linguagem verbal.
Além disso, ao envolver-se em atividades artísticas, as crianças têm a oportunidade de explorar e apreciar diferentes culturas, tradições e perspectivas, ampliando assim sua compreensão do mundo ao seu redor. Isso contribui para o desenvolvimento de uma consciência multicultural e empática, fundamentais para a formação de cidadãos globais responsáveis e tolerantes.
Em suma, a integração da arte visual na Educação Infantil, especialmente por meio dos ateliês inspirados em Reggio Emilia, oferece às crianças um ambiente enriquecedor e estimulante para explorar, criar e aprender. Ao nutrir sua imaginação e criatividade, promove-se não apenas o desenvolvimento de habilidades artísticas, mas também o crescimento holístico e o bem-estar geral das crianças. Portanto, a maneira como ocorre a organização dos materiais nos ateliês não apenas favorece a percepção da criança pelo conhecimento, mas também promove uma comunicação significativa entre ela, a comunidade escolar e a sociedade em geral, especialmente durante a Educação Infantil, onde a expressão artística desempenha um papel fundamental na construção do entendimento do mundo ao seu redor (EDWARDS, 2011).
Para Rabitti (2010), os ateliês são verdadeiros reflexos da realidade da criança, oferecendo uma infinidade de possibilidades de experimentação, onde elas se sentem livres para expressar suas emoções, pensamentos e vivências por meio de desenhos e representações. A construção de objetos e formas artísticas permite uma interpretação única da realidade infantil, proporcionando insights valiosos sobre suas emoções e perspectivas individuais. Considerando a Arte Visual como uma abordagem lúdica para o ensino de conceitos artísticos na Educação Infantil, as propostas de construção de ateliês buscam estimular o prazer da criança ao expressar suas experiências cotidianas por meio de diferentes materiais e superfícies, incentivando assim o desenvolvimento de habilidades artísticas e cognitivas (BARBOSA E HORN, 2011).
Ao utilizar uma variedade de materiais e recursos do cotidiano, os ateliês proporcionam às crianças oportunidades únicas de reflexão e interpretação do mundo ao seu redor, incentivando o desenvolvimento de sua expressão artística e aquisição de conhecimento de forma significativa (EDWARDS, 2011).
Neste contexto, a aprendizagem na Educação Infantil baseada nas relações entre as Artes Visuais e a construção de ateliês inspirados em Reggio Emilia acontece quando as crianças têm a liberdade de explorar e escolher os materiais que melhor expressem suas ideias e sentimentos em atividades criativas (GARDNER, 2013).
Os ateliês, portanto, propõem um ensino centrado na produção, onde a criança é incentivada a experimentar suas habilidades ao selecionar cores, gestos, movimentos e sons, promovendo assim seu protagonismo no processo de aprendizagem. Cabe ao professor inovar com metodologias e estratégias dinâmicas para estimular a criatividade e espontaneidade infantil (GANDINI, 2012).
Conforme destaca Ferreti (2014, p.31), quando a criança tem a oportunidade de expressar suas emoções e pensamentos de maneira criativa e espontânea, sua criatividade é valorizada e estimulada, permitindo o surgimento de novas criações e o pleno desenvolvimento do protagonismo infantil.
Nas Artes Visuais inspiradas em Reggio Emilia, a aproximação da criança com as formas artísticas depende da instigação da percepção, curiosidade e incentivo por parte do professor. É essencial que o docente considere os saberes prévios das crianças e ofereça novos conhecimentos por meio de materiais diversificados e espaços estimulantes (MARAFON, 2016).
O processo de aprendizagem infantil, impulsionado pelos projetos de ateliês de Reggio Emilia, se completa quando as crianças são estimuladas à reflexão e ao diálogo, trocando informações e respeitando as opiniões divergentes. Essa abordagem visa instigar as crianças na busca pelo conhecimento e na expressão criativa, contribuindo assim para um desenvolvimento holístico e significativo (MARAFON, 2016).
Além disso, a abordagem dos ateliês de Reggio Emilia também valoriza a interação social e colaborativa entre as crianças, incentivando a troca de experiências e o trabalho em equipe na realização de projetos artísticos. Essa colaboração não apenas fortalece os laços entre os alunos, mas também promove habilidades

como comunicação, resolução de problemas e empatia, essenciais para o desenvolvimento socioemocional.
Os ateliês são concebidos como espaços flexíveis e dinâmicos, adaptados às necessidades e interesses das crianças, onde elas são encorajadas a explorar, experimentar e descobrir por meio de atividades artísticas e sensoriais. Essa abordagem baseada na autonomia e na liberdade de expressão permite que as crianças desenvolvam confiança em si mesmas e em suas capacidades criativas, preparando-as para enfrentar os desafios do mundo em constante mudança.
Além disso, os ateliês de Reggio Emilia também funcionam como ambientes de documentação e reflexão, onde o processo de aprendizagem das crianças é registrado e analisado pelos professores. Essa prática de documentação não apenas permite aos educadores avaliarem o progresso dos alunos, mas também oferece insights valiosos sobre seus interesses, habilidades e áreas de desenvolvimento, informando assim o planejamento futuro das atividades e projetos.
Por fim, é importante destacar que os ateliês de Reggio Emilia não se limitam apenas ao desenvolvimento de habilidades artísticas, mas também abrangem uma variedade de áreas do conhecimento, incluindo matemática, ciências, linguagem e cultura. Essa abordagem integrada e holística da educação infantil proporciona às crianças uma base sólida para o aprendizado ao longo da vida, preparando-as para se tornarem cidadãos criativos, críticos e engajados em uma sociedade globalizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada sobre a proposta pedagógica de Reggio Emilia ressaltou a importância de adotar diferentes estratégias e metodologias na Educação Infantil, visando ao desenvolvimento da autonomia e das habilidades essenciais para a formação integral das crianças. Em Reggio Emilia, uma cidade italiana que emergiu da devastação da Segunda Guerra Mundial, as escolas foram concebidas como espaços abertos, sem muros, com a participação ativa da comunidade, rejeitando doutrinas políticas e religiosas em prol de uma abordagem centrada na criança. Essa abordagem, fundamentada na experimentação, na hipótese e na construção do conhecimento, promove o protagonismo infantil e uma aprendizagem significativa e lúdica.
A colaboração entre gestores escolares, professores e familiares é fundamental para o sucesso da proposta de Reggio Emilia, enriquecendo o ambiente educacional com ideias e perspectivas diversas. Ao contrário de métodos tradicionais de ensino, essa abordagem valoriza a realidade vivenciada pela criança, evitando a imposição de conteúdos e promovendo práticas dinâmicas e inovadoras.
A Arte Visual desempenha um papel crucial na Educação Infantil, contribuindo para a formação da identidade e da sensibilidade estética das crianças. Ao estimular a percepção e a expressão artística, a arte prepara os indivíduos para a vida adulta, capacitando-os a enfrentar desafios de forma criativa e eficaz.
As relações entre a proposta de Reggio Emilia e o ensino das Artes Visuais na Educação Infantil oferecem oportunidades de aprendizagem enriquecedoras, permitindo que as crianças desenvolvam um olhar crítico, criativo e sensível para o mundo ao seu redor. Através de atividades lúdicas, significativas e experimentais, as crianças são incentivadas a explorar, descobrir e construir conhecimento de forma ativa e participativa.
Os ateliês, espaços dedicados à aprendizagem, desempenham um papel fundamental nesse processo, oferecendo uma variedade de materiais e objetos para exploração. Sob a orientação do professor, as crianças são encorajadas a escolher suas atividades e a tomar decisões, promovendo o protagonismo na aprendizagem e estimulando a comunicação, a imaginação e a resolução de problemas.
Portanto, a inclusão de ateliês na Educação Infantil não apenas fomenta o desenvolvimento integral das crianças, mas também promove a interação social, a colaboração e a criatividade, preparando os alunos para enfrentar os desafios do século XXI com confiança e habilidade.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. Projetos pedagógicos na educação infantil. 14ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.
BELTRAME, M; MOURA, G. R. Edificações escolares. Infraestrutura necessária ao processo de ensino e aprendizagem escolar. 2016. Disponível em: <http://erevista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3378>.

Acesso em: 31/03/2020.
COLINVAUX, D. Aprender na Educação Infantil: as crianças, o debate político e uma pedagogia da infância. 1ª ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2014.
EDWARDS, C. As Cem Linguagens da Criança: A abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância. Tradução de Dayse Batista. 20ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.
FERRETTI, C. J. Protagonismo infantil na literatura especializada. Cadernos de Pesquisa, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo/1574200400020>. Acesso em 17/03/2020.
FORMAN, G. Reggio Emilia e educação da primeira infância. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
GANDINI, L. C. O papel do ateliê na educação infantil: a inspiração de Reggio Emilia. 1ª ed. Porto Alegre: Penso, 2012.
GARDNER, H. Perspectivas Complementares sobre Reggio Emilia. Revista Primeira Infância, v.11, n.4, 2013. Disponível em: http://www.primeirainfancia.org.br/665434.pdf>. Acesso em: 31/03/2020.
MARAFON, D. A abordagem de Reggio Emilia para aprendizagem na Educação Infantil. Revista Educere, v.03, n. 05, 2016. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/26611_13639.pdf>. Acesso em 31/03/2020.
MIRANDA, H. O imaginário nas escolas de Reggio Emilia. I Seminário Educação, Imaginação e Linguagens Artístico-Culturais, 2014. Disponível em: <http://unesc.net/portal/23338>. Acesso em 17/03/2020.
RABITTI, G. À procura da dimensão perdida: Uma escola de infância em Reggio Emília. In: RABITTI, G. Tradução de Alba Olmi. 15ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2010.
RINALDI, C. Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

AS BRINCADEIRAS E O PAPEL DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

JOICE DE ANDRADE PEREIRA FERREIRA

RESUMO

Os profissionais que trabalham com crianças pequenas reconhecem que o ato de brincar é um elemento essencial para o crescimento saudável dos pequenos. Por meio das brincadeiras, os pequenos descobrem o mundo ao seu redor, experimentam diferentes funções, solucionam desafios e se comunicam. Uma modalidade de brincadeira que é particularmente relevante para o crescimento desde a fase inicial até o término da primeira infância é a brincadeira não organizada e orientada para crianças. As brincadeiras orientadas para crianças são parecidas com as brincadeiras livres, porém com maior participação dos adultos. Esse tipo de brincadeira pode ser incentivado por um adulto, mas ainda está completamente sob a direção e controle da criança. Em um ambiente da primeira infância cada vez mais focado no acadêmico e nas habilidades, esse tipo de brincadeira pode estar diminuindo, pois muitos programas se concentram em atividades mais organizadas destinadas a melhorar as habilidades iniciais de leitura e escrita e a capacidade de raciocinar e aplicar conceitos numéricos simples.

Palavras-Chave: Diversão; Profissionais; Primeira Infância.

INTRODUÇÃO

A atividade lúdica é fundamental em todas as etapas da vida, mas na infância ela é ainda mais crucial, não é apenas uma distração, mas também um meio de aprendizado.

A criança, ao se divertir, manifesta sua linguagem através de gestos e comportamentos, que estão cheios de significados, e é papel do educador neste momento tentar perceber o que a criança está tentando comunicar, já que ela investe suas emoções nesta atividade. Por isso, a diversão deve ser vista como algo sério e que é essencial para o crescimento infantil.

A criança utiliza o brinquedo para expressar suas emoções, construindo um mundo à sua maneira e questionando o universo dos adultos, além de ser um meio de exteriorizar os medos, as angústias, alguns sentimentos e os problemas que a criança enfrenta em seu dia a dia, seja por estar descobrindo algo até referente ao seu corpo como também em relação aos seus sentimentos pessoais de como se sente em relação às pessoas ao seu redor. (MELO & VALLE, 2005).

Por meio de brinquedos e jogos, ela revive de forma ativa tudo o que sofreu de forma passiva, expondo assim seus sentimentos que, muitas vezes ficam guardados no seu subconsciente. Haetinger (2004) afirma que as atividades lúdicas são aquelas que promovem a imaginação e principalmente as transformações do indivíduo em relação ao seu objeto de aprendizagem, dessa forma, a criança aprende a brincar e interpretar a partir de um conjunto de vivências e referências, e por meio das brincadeiras que fazem parte do seu cotidiano.

Esse artigo tem como objetivo demonstrar a importância do brincar lúdico na Educação Infantil, pois é um dos fatores que auxiliam as crianças no desenvolvimento motor, psicológico e afetivo. Não é à toa que tudo que é vivido em sua infância ficará guardado em seu subconsciente, deflorando sentimentos que acompanhará ela em sua jornada de vida, pensando por esse lado podemos dizer que esses sentimentos serão explorados por meio de brincadeiras na infância, influenciarão em como serão enquanto pais, se tiver uma infância rica de sentimentos bons, terão consequentemente melhores valores para passar aos seus filhos.

O BRINCAR E SUA IMPORTÂNCIA NA INFÂNCIA

Muitos que se tornarão bons pais ou não, são por vivências e experiências de sua infância. O brincar lúdico prepara para futuras atividades de trabalho, evoca atenção, concentração, estimula a autoestima e ajuda a desenvolver relações de confiança consigo e com os outros.

Segundo Campos (1986) a ludicidade poderia ser a ponte facilitadora da aprendizagem se o professor pudesse pensar e questionar-se sobre a sua forma de ensinar, relacionando a utilização do lúdico como fator motivador de

qualquer tipo de aula.
Todos esses benefícios do brincar devem ser reforçados no meio escolar, a brincadeira facilita o aprendizado e ativa a criatividade, contribuindo diretamente para a construção do conhecimento, a aprendizagem por meio do lúdico, passa a ser mais fácil e mais prazerosa para a criança, facilitando diretamente o trabalho do professor.
Os professores devem estar atentos para esse mecanismo lúdico e aperfeiçoar uma contextualização para as brincadeiras. Por meio da análise do brincar, os professores poderão compreender a carência intelectual de cada criança, os seus níveis de progresso, a sua organização e, a partir daí, preparar ações pedagógicas que auxiliem em sua evolução diária.
Conforme Cordazzo (2007), o brincar é a atividade dominante na infância e vem sendo explorado no campo científico, com o intuito de caracterizar as suas singularidades, identificar as suas relações com o desenvolvimento e com a saúde da criança e, entre outros objetivos, interceder nos meios de educação e de aquisição de aprendizagem das crianças.
Como pode-se ver, o brincar é característico da infância, e traz inúmeras vantagens para a construção do intelecto da criança, proporcionando a habilitação de uma série de experiências que irão contribuir para o desenvolvimento futuro.

A brincadeira é a atividade espiritual mais pura do homem neste estágio e, ao mesmo tempo, típica da vida humana enquanto um todo – da vida natural interna no homem e de todas as coisas. Ela da 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 tornar-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, 1912, apud KISHIMOTO, 2008, p. 68)

A autora entende o ato de brincar como uma atividade que estabelece uma conexão profunda consigo mesma e com os outros, e que, independentemente da idade, nos permite vivenciar e reviver momentos de interação, incorporando nossas referências e reinventando novos conhecimentos.
A relevância do jogo em todas as etapas da vida torna a criança um ser proativo e competente, pois é nesses instantes de alegria que ela se desliga um pouco do mundo real e mergulha no universo da imaginação.
Segundo Santos (2012), o ludismo refere-se a uma extensão humana que evoca os sentimentos de liberdade e espontaneidade da atividade. Engloba ações simples, serenas e desprovidas de qualquer forma de aplicação ou escolha externa. É isento de exigências e avaliações.
Ao abordar o ato de brincar, muitas pessoas pensam apenas em diversão, mas brincar é um assunto sério. Ao brincar com alguém, a criança estabelece sua própria maneira de se entreter e experimenta a aceitação ou rejeição das ideias de outras pessoas.
Dessa forma, prepara o caminho para uma vida compartilhada e para se relacionar com os outros e com a vida. Em outras palavras, brincar é comunicação e expressão, conectando pensamento e ação, um ato espontâneo, uma atividade exploratória que auxilia as crianças em seu desenvolvimento físico, mental, emocional e social. É uma forma de aprender a viver e não apenas um passatempo. "[...] As crianças e os animais brincam porque têm prazer em brincar, e é precisamente nesse fato que reside sua liberdade." (HUIZINGA, 1980, citado por MALUF, 2003, p. 17).
Independentemente da cultura local, é comum que os adultos desencorajem as crianças a brincar. No entanto, por ser uma necessidade natural, essa proibição pode resultar em um atraso no amadurecimento da criança, levando-a a se tornar reclusa em relação aos seus próprios sentimentos e tendo dificuldade em se socializar com outras crianças e até mesmo com adultos. Além disso, pode criar uma visão exagerada da vida adulta e de seus problemas cotidianos.
Conforme Maluf (2003), toda criança que brinca vive uma infância feliz e, além disso, se torna um adulto muito mais equilibrado fisicamente e emocionalmente, capaz de superar com mais facilidade os problemas que possam surgir em seu dia a dia. Uma criança que não vivencia plenamente sua infância não desfruta dos estímulos necessários para

enfrentar a vida e acaba desenvolvendo bloqueios em relação a diversos aspectos sociais e afetivos.
É por meio da brincadeira, e somente dela, que a criança liberta sua criatividade, aprende novos conceitos, encontra soluções para vários sentimentos e dificuldades que possa estar enfrentando e não consegue expressar por desconhecimento desses sentimentos, além de adquirir informações para um crescimento saudável.
Ao incorporar a brincadeira na Educação Infantil, muitas pessoas acreditam que a criança vai à escola apenas para brincar e que brincar não é importante. No entanto, é por meio dessa brincadeira que a criança aprende, e também é através do olhar atento e crítico do professor que se consegue direcionar o trabalho, desenvolver habilidades, lidar com conflitos e promover a socialização com o grupo.
Conforme Machado (2001), no ato de brincar, a criança lida com sua realidade interna e realiza uma interpretação livre da realidade exterior, assim como faz o adulto ao filosofar, escrever, ler poesia e praticar sua religião.

OS DOCENTES E O PROCESSO LÚDICO

Todo educador deveria enxergar no ato de se divertir, o espaço de criação cultural que possibilita ao indivíduo inventar, explorar e ter uma relação aberta e positiva com o coletivo.
O brincar é um dos mecanismos que assegura ao sujeito manifestar sua imaginação e trazer à tona situações de sua realidade. Por isso, torna-se uma atividade que vai além do concreto. É um universo rico, complexo e diversificado, que alcança um resultado excepcional ao se integrar ao lúdico, valorizando sua liberdade e desejo de expressar a natureza infantil. "[...] Brincar é viver de forma criativa no mundo. Ter prazer em brincar é ter prazer em viver." (MACHADO, 2001, p.23).
A presença de diversas brincadeiras e o esforço em incorporá-las à Educação Infantil permitem desenvolver e, ao mesmo tempo, educar crianças para sua realidade social e o papel que desempenham na sociedade.
A criança se desenvolve por meio da experiência social e das interações estabelecidas pelos adultos desde cedo. Portanto, podemos dizer que o brincar é uma atividade humana na qual as crianças são inseridas no cotidiano adulto, constituindo uma forma de assimilar e recriar a experiência sociocultural dos mais velhos.
Brincar é uma aprendizagem para a vida, que leva as crianças a seguir caminhos próprios ou a terem seus caminhos traçados pelos pais, professores, tios, namorados, vizinhos. Tudo depende de como as crianças brincam e da atitude dos adultos em relação a essas brincadeiras. (MACHADO, 2001).
Nessa perspectiva, o ato de brincar desempenha um papel importante na educação escolar, e as crianças vão se desenvolvendo e conhecendo o mundo, que é construído por meio da interação social e das diferentes histórias de vida das pessoas ao seu redor.

O brincar pode ser visto como um recurso mediador no processo de ensino aprendizagem, tornando-o mais fácil. O brincar enriquece a dinâmica das relações sociais na sala de aula. Possibilita um fortalecimento da relação entre o ser que ensina e o ser que aprende. (ROLLOF, 2010, p.05).

Ao engajar em atividades e jogos lúdicos, a criança reconhece a presença do outro, constrói conhecimento, estabelece conexões e se desenvolve de maneira abrangente. O ato de brincar na infância contribui para a construção do processo de educação e aprendizagem da criança, com o objetivo de proporcionar diversas formas de estimular a aprendizagem de maneira prazerosa, significativa e envolvente. Na fase da educação infantil, os jogos e brincadeiras se tornam aliados e auxiliam no desenvolvimento de habilidades importantes.
De acordo com Ujiie (2008), o brinquedo é compreendido como qualquer objeto que é utilizado na atividade lúdica do brincar, envolvendo espontaneidade, imaginação, fantasia e criatividade por parte do brincante.
O ato de brincar estimula a inteligência e permite que o indivíduo libere sua imaginação, aumente a criatividade e a ludicidade, exercitando a concentração, a atenção e o comprometimento não apenas nas atividades de brincadeira, mas também em qualquer outra atividade que ele execute, proporcionando assim um incentivo para futuras atividades tanto no âmbito social quanto no intelectual.
Dessa forma, os jogos e brincadeiras melhoram o desempenho no processo de educação

e aprendizagem, além de fortalecer a autoestima.
Portanto, é necessário pensar em brinquedos e brincadeiras em que a criança possa assumir diferentes papéis e simular ações que tenham um significado diferente do que é atribuído a ela em seu cotidiano. "[...] à medida que a criança cresce, ela vai voltando atrás nessas fases, e é por meio das brincadeiras que ela se permite ser um bebê novamente ou agir de forma mais madura do que realmente é." (MACHADO, 2001, p.47).
Também é importante compreender que a criança precisa de orientação para o seu desenvolvimento, e o professor deve considerar que a criança tem várias formas de adquirir diferentes tipos de conhecimento por meio de uma brincadeira específica.
No entanto, reconhecendo a importância do olhar adulto sobre as brincadeiras infantis, não devemos subestimar a importância do brincar livre e espontâneo, pois ele também auxilia no desenvolvimento social, afetivo e cognitivo da criança. Ao valorizarmos os benefícios de ambos os aspectos, tanto o brincar livre e espontâneo quanto aquele que envolve a participação do adulto, percebemos que ambos devem fazer parte do dia a dia da educação das crianças.

A brincadeira é a prova evidente e constante da capacidade criadora, que quer dizer vivência, de modo que, os adultos contribuem, nesse ponto, pelo reconhecimento do grande lugar que cabe à brincadeira e pelo ensino de brincadeiras tradicionais, mas sem obstruir nem adulterar a iniciativa própria da criança. (BRAS, 2018, p.37).

As crianças se engajam em atividades lúdicas, participam de jogos e tomam decisões que desafiam as possibilidades, explorando sua criatividade e questionando o mundo ao seu redor, sem perder de vista a imaginação e a razão. Essa prática de busca, interação e convivência é o que chamamos de educação. A infância é considerada a fase das brincadeiras, pois é por meio delas que as crianças expressam suas vontades, preferências e necessidades, enquanto trabalham, refletem e descobrem o mundo ao seu redor.

Brincar é uma ação cotidiana para a criança que a impele a tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si e ao outro, partilhar brincadeiras, construir sua identidade, explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura na perspectiva de compreendê-la, usar o corpo, os sentidos, os movimentos e as várias linguagens. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância que coloca a brincadeira como a ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver. (KISHIMOTO, 2010, apud BRÀS,2018, p. s/p)

Observa-se que o ato de brincar desempenha um papel fundamental no sucesso e no contínuo desenvolvimento da criança, permitindo que ela transporte experiências do mundo real para o imaginário. Nesse sentido, é essencial que a brincadeira seja incorporada como uma cultura lúdica na infância, para que as crianças possam compartilhar suas brincadeiras, jogos e histórias, estimulando assim sua curiosidade. Quando restringimos a criança de brincar, não apenas limitamos sua liberdade, mas também reprimimos seus sentimentos, que, se não puderem ser expressos na infância, acabarão surgindo na idade adulta. Muitos adultos sofrem por não terem vivido plenamente sua infância, o que resulta em pais irresponsáveis ou com dificuldades em assumir a responsabilidade de cuidar de suas famílias. Portanto, estimular a brincadeira na educação infantil é de suma importância.
Se o professor identificar a dinâmica da atividade proposta e adaptá-la adequadamente às crianças, ele oferecerá uma oportunidade para que elas expressem tudo o que vivenciam no dia a dia, seja por meio de diálogos sobre questões que as incomodam, sejam elas emocionais, físicas ou relacionadas ao mundo ao seu redor. Privar as crianças dessa oportunidade pode ter consequências catastróficas, fazendo com que elas se fechem, mesmo em casa, levando dias, meses ou até mesmo anos para se abrirem novamente. Além disso, a brincadeira trará para a sala de aula uma convivência mais próxima entre as crianças, facilitando o trabalho diário do professor e tornando suas atividades futuras mais proveitosas, uma vez que a união resultará em maior respeito das crianças em relação ao professor. Também é importante ressaltar os benefícios que cada tipo de brin-

cadeira trará para cada criança, seja cognitivo, afetivo, motor ou psicológico.
Por meio das brincadeiras, cada criança descobrirá seu mundo como um todo e perceberá que não há tanta diferença entre seu mundo e o mundo de seu amigo. Essas pequenas, porém importantes, diferenças são expressas quando a criança tem a liberdade e a atenção necessárias, seja para seus pais ou para seu parente mais próximo.

A imagem de infância é reconstituída pelo adulto, por meio de um duplo processo: de um lado, ela está associada a todo um contexto de valores e aspirações da sociedade, e, de outro, depende de percepções próprias do adulto, que incorporam memorias de seu tempo de criança. Assim, se a imagem de infância reflete o contexto atual, ela é carregada, também, de uma visão idealizada do passado do adulto, que contempla sua própria infância. A infância expressa no brinquedo contém o mundo real, com seus valores, modo de pensar e agir e o imaginário do criador do objeto. (KISHIMOTO, 1995, p.50).

Nossa infância desempenha um papel significativo na formação de nossa identidade, caráter e posição social. Nossas experiências durante essa fase e as pessoas que nos influenciam, como amigos, pais, tios e primos, moldam quem somos e como vemos o mundo. Portanto, é crucial que estejamos atentos às ações da criança e aprendamos sua linguagem para ajudá-la a explorar esse mundo intenso e complexo, repleto de surpresas diárias.
Por meio de jogos e brincadeiras, a criança se projeta em atividades adultas, buscando coerência ao assumir diferentes papéis. Isso serve como um instrumento para:

(...) conhecer o mundo físico e seus fenômenos, os objetos (e seus usos sociais) e, finalmente, entender os diferentes modos de comportamento humano, os papéis que desempenham como se relacionam e os hábitos culturais (REGO, 1994, p. 114).

Consequentemente, no ambiente escolar, especialmente na fase pré-escolar, as estratégias pedagógicas devem ser direcionadas para a zona de desenvolvimento proximal, a fim de explorar as oportunidades de crescimento da criança.
À medida que a criança se envolve em brincadeiras empolgantes com os outros ou consigo mesma, ela se torna consciente de sua autoimagem e conhece outras pessoas além dela mesma.
De acordo com Vygotsky (1989, p. 87), "o brincar no desenvolvimento infantil é um suporte importante para a mente, contribuindo para diferentes formas de pensamento e ação simbólica". Assim, a criança se diverte, raciocina e aprende de maneira simples e descontraída, sem perceber a pressão do aprendizado.
Segundo Piaget (1987, p. 6), "por meio do brincar, a criança é capaz de assimilar o mundo exterior às suas próprias necessidades, mesmo sem se adaptar às realidades ao seu redor".
Para esses teóricos do desenvolvimento infantil, o brincar não é apenas um passatempo, mas sim uma maneira de contribuir para a formação e o desenvolvimento psicossocial da criança, ajudando-a a adquirir comportamentos que servirão como base para suas atividades na vida adulta, sejam elas físicas ou intelectuais. Os educadores devem ter essa mesma perspectiva do brincar, para construir sua prática pedagógica com princípios que considerem o verdadeiro papel do jogo na ensino-aprendizagem.
Nos jogos, ao assumir diferentes papéis, a criança se desenvolve emocional e intelectualmente, pois brinca agindo de maneiras diferentes de sua idade e comportamento habitual. Ao trazer para sua experiência situações que ocorrem ao seu redor com adultos ou não, ela as concretiza por meio do faz de conta.
Ao brincar de ensinar com um quadro e interpretar seus amigos como estudantes, a criança estabelece regras de conduta nesse jogo, passando a exigir respeito e comportamento em sala de aula, atitudes esperadas dela em seu cotidiano, promovendo aprendizado e socialização.
Os jogos e brincadeiras trazem o mundo para a realidade da criança, permitindo o desenvolvimento de sua inteligência, sensibilidade, habilidades e criatividade.
A verdadeira aprendizagem não ocorre apenas copiando do quadro ou prestando atenção ao professor, mas também por meio

dos jogos e brincadeiras, que muitas vezes acrescentam ao currículo escolar uma maior diversidade de situações, ampliando as possibilidades de aprendizado e construção do conhecimento.
Os jogos e brincadeiras são características intrínsecas ao ser humano, através dos quais o indivíduo constrói sua personalidade, utilizando a autonomia que esses recursos oferecem, visando ao desenvolvimento integral da criança por meio do lazer, expressão de sentimentos, afeto e emoção, respeitando o desenvolvimento e o ritmo de cada um.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde tenra idade, as crianças sentem a necessidade de se envolver em atividades lúdicas, mesmo que não tenham recursos para adquirir brinquedos prontos. Elas exercitam sua imaginação e criam seus próprios brinquedos.
Neste artigo, foram exploradas reflexões sobre a importância do jogo na educação infantil e seus aspectos relevantes, com base em autores que apoiam esse tema.
Para dar continuidade a essas reflexões, abordamos a necessidade de valorizar o jogo na educação infantil e como ele contribui para o desenvolvimento da criança.
Destacamos a importância de refletir sobre a ludicidade e a psicomotricidade, elementos fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento da criança.
Diversos estudos têm comprovado a importância do jogo no desenvolvimento infantil, demonstrando que ele é essencial para o crescimento saudável das crianças, independentemente de sua idade.
As crianças aprendem sobre o mundo por meio do jogo, descobrindo como resolver problemas e interagir com os outros. Elas aprendem a expressar seus pensamentos e sentimentos, além de desenvolver habilidades para lidar com conflitos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBUD, Ieda. John Dewey e a educação infantil: entre jardineiras e cientistas. São Paulo: Cortez, 2011.
AIRES, Phillipe. História social da criança e da infância, Rio de Janeiro: editora Livros Técnicos e Científicos, 1981.
BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria das Graças Souza. Projetos pedagógicos na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2008.
BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. Ler e escrever na educação infantil. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
BRÀS, Regina Maria. O Lúdico na educação infantil: O brincar como forma de aprendizagem. 2018. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/o-ludico-na-educacao-infantil-o-brincar-como-forma-de-aprendizagem/159743>. Acesso em 1 nov.2023.
BRASIL. Magistério/Secretaria Municipal de Educação. N.5-SP: SME/COPED, 2018.
BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: 09 nov.2023.
BROUGÈRE, G. Brinquedo e cultura. Tradução de Maria Alice de Sampaio Dória. São Paulo: Cortez, 1995. 110p.
CAVALCANTE, Camila. Projeto: Brincarolando meu mundo de atividades. São Paulo: Colégio Itatiaia, 2017.
CORDAZZO, S. T. D. Caracterização das brincadeiras de crianças em idade escolar. 2007. Dissertação de Mestrado em Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.
FANTACHOLI, F. N. O Brincar na Educação Infantil: Jogos, Brinquedos e Brincadeiras – Um Olhar Psicopedagógico. Revista Cientifica Aprender, Minas Gerais. Dez. 2011. Disponível em:< http://revista.fundacaoaprender.org.br/?p=78 >. Acesso em 03 nov.2023.
FROEBEL, F. (1974). A educação do homem. 1826.
HAETINGER, M. G. Jogos, recreação e lazer. Unidade I. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2004.
KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O brincar e suas teorias. São Paulo: Cengage Learning, 2008.
MACHADO, Marina Marcondes. O brinquedo-sucata e a criança. 4 ed. São Paulo, Loyola, 2001.
MALUF, Cristina Munhoz. Brincar: prazer e

aprendizado. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
MELO, Luciana; VALLE, Elizabeth. O brinquedo e o brincar no desenvolvimento infantil. Curitiba: Lilacs,2005.
ROSA, Sanny S. Brincar, conhecer, ensinar. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001 (coleção questões da nossa época; v.68).
PIAGET, Jean. O nascimento da inteligência na criança, Rio de Janeiro: editora Zahar, 1982.
REGO, T.C.R. Origem da constituição da singularidade do ser humano. Análise das hipóteses de educadores à luz da perspectiva de Lev Semenovic!J Vygotsky. Faculdade da Educação da USP, 1994. Tese de Mestrado.
RULLOF, Eleana Margarete. A importância do lúdico em sala de aula. 2010. Disponívela-em:a<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/Xsemanadeletras/comunicacoes/Eleana-Margarete-Roloff.pdf>. Acesso em: 09 nov.2023.
SANTOS, Jossiane Soares. O lúdico na educação infantil. 2012. Disponível em: < https://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/ludico.pdf>. Acesso em: 09 nov.2023.
UJIIE, Najela Tavares. Brincar, brinquedo e brincadeira usos e significações. 2008. Disponível em: <http://revistas.uncentro.br/index.php/analecta/view/1743/1590>. Acesso em: 1 nov.2023.
VYGOTSKY, L.S. Pensamento e Linguagem. São Paulo – SP. Editora: Martins Fontes, 1987.
WAJSKOP, Gisela, Brincar na pré-escola. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001. (coleção questões da nossa época; v.48).
WINNICOTT, D. W. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

A NATUREZA COMO ESPAÇO EDUCATIVO: BENEFÍCIOS DO CONTATO COM O MEIO AMBIENTE NA INFÂNCIA

JOSIANE APARECIDA VIEIRA BISPO

RESUMO
Este artigo explora a natureza como um espaço educativo essencial, destacando os inúmeros benefícios que o contato com o meio ambiente oferece ao desenvolvimento infantil. Em uma época marcada pelo distanciamento crescente das crianças de ambientes naturais, devido à urbanização e ao uso excessivo de tecnologias, a educação ao ar livre surge como uma prática capaz de promover um desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social mais equilibrado. A partir de uma análise profunda, são discutidos os impactos positivos do aprendizado em ambientes naturais, a integração da natureza ao currículo escolar e os desafios práticos que essa abordagem enfrenta nas escolas, sobretudo em áreas urbanas. Além disso, o artigo enfatiza a relevância da educação ambiental desde a infância para a formação de cidadãos mais conscientes e comprometidos com a preservação do planeta, ressaltando o papel transformador que a vivência ao ar livre pode desempenhar na construção de uma geração mais sustentável e socialmente engajada.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Espaço Educativo; Natureza.

ABSTRACT
This article explores nature as an essential educational space, highlighting the countless benefits that contact with the environment offers to child development. At a time marked by children's increasing distance from natural environments, due to urbanization and excessive use of technology, outdoor education emerges as a practice capable of promoting more balanced physical, cognitive, emotional and social development. Based on an in-depth analysis, the positive impacts of learning in natural environments, the integration of nature into the school curriculum and the practical challenges that this approach faces in schools, especially in urban areas, are discussed. Furthermore, the article emphasizes the relevance of environmental education from childhood to the formation of more conscious citizens committed to preserving the planet, highlighting the transformative role that living outdoors can play in building a more sustainable and socially responsible generation.

KEY-WORDS:.Early Childhood Education; Educational Space; Nature.

INTRODUÇÃO

O contato com a natureza durante a infância é uma experiência fundamental para o desenvolvimento humano. No entanto, com o avanço da urbanização, as crianças estão cada vez mais afastadas dos ambientes naturais, passando a maior parte de seu tempo em espaços fechados e diante de telas. Essa mudança de cenário tem suscitado debates sobre os impactos do distanciamento da natureza e a importância de reintroduzi-la na vida infantil, especialmente no contexto educativo.

A ideia de utilizar a natureza como espaço de aprendizado não é nova. Educadores e filósofos, como Rousseau e Montessori, já defendiam a importância de experiências ao ar livre como parte do processo formativo. Nas últimas décadas, pesquisas científicas têm corroborado essa visão, demonstrando os múltiplos benefícios que o contato com a natureza traz para o desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social das crianças.

A natureza deve ser a primeira leitura de mundo da criança. Além de aprendizado por si só. Ela é também premissa para o desenvolvimento infantil integral e saudável. Infância e natureza estão intimamente ligadas. (MACHADO, 2016, p. 2).

A proposta de integrar a natureza ao cotidiano escolar ganha força em um momento em que se busca repensar os modelos tradicionais de ensino, que muitas vezes se restringem a um ambiente de sala de aula estático e artificial. Ao permitir que as crianças explorem, observem e interajam com o ambiente natural, criam-se oportunidades para um aprendizado mais dinâmico, criativo e significativo.

Este artigo tem como objetivo explorar em profundidade os benefícios do contato com a natureza na infância, bem como as dificuldades e vantagens de implementar essa abordagem no currículo escolar. A discussão também

incluirá a relevância da educação ambiental para a formação de uma geração mais consciente e comprometida com a sustentabilidade.

O AMBIENTE NATURAL COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM

A natureza oferece um ambiente educativo único, repleto de estímulos que não podem ser replicados em espaços fechados. A diversidade de cores, texturas, sons e cheiros desperta os sentidos da criança e promove um aprendizado multissensorial, essencial para o desenvolvimento cerebral nos primeiros anos de vida. O ambiente natural, além de proporcionar uma experiência imersiva, oferece desafios que estimulam a curiosidade e o pensamento crítico.

Ao interagir com a natureza, a criança vivencia um processo de aprendizado ativo, no qual ela é protagonista de sua própria descoberta. A exploração de elementos como plantas, insetos, água, pedras e solo permite que as crianças façam perguntas, formulem hipóteses e testem suas ideias. Nesse contexto, o erro é visto como parte do processo de aprendizagem, o que promove o desenvolvimento da autonomia e da resiliência.

A natureza é uma grande mestra e a criança aprende brincando. O brincar é uma atividade espontânea e nata em toda criança. O brincar ensina tudo o que os pequenos precisam aprender. (MACHADO, 2016, p. 3).

Além disso, o ambiente natural estimula a criatividade e a imaginação. Diferentemente de brinquedos industriais, que muitas vezes têm um uso predeterminado, elementos da natureza podem ser reinterpretados de inúmeras maneiras. Um galho pode se transformar em uma espada, uma pedra pode virar um personagem de uma história e uma folha pode ser parte de uma obra de arte. Essa liberdade criativa é essencial para o desenvolvimento cognitivo e emocional.

O ambiente natural é, portanto, um espaço de aprendizado colaborativo. Crianças que brincam ao ar livre frequentemente trabalham em conjunto para resolver problemas, seja construindo algo, explorando um caminho ou encontrando uma solução para um desafio. Essas interações fortalecem habilidades sociais, como a comunicação, a cooperação e a empatia, que são fundamentais para o desenvolvimento social.

BENEFÍCIOS FÍSICOS E COGNITIVOS

O contato com a natureza traz uma série de benefícios para o desenvolvimento físico das crianças. Ambientes ao ar livre estimulam o movimento, promovendo atividades físicas que contribuem para o desenvolvimento motor, o fortalecimento muscular e a saúde cardiovascular. Subir em árvores, correr em terrenos irregulares, pular em poças de água ou escalar pedras são atividades que exigem coordenação, equilíbrio e força, habilidades que são desenvolvidas de forma natural no ambiente externo.

Desde a primeira infância as crianças necessitam estar em espaços nos quais possam viver experiências que as mantenham vinculadas às coisas da natureza e se percebam como parte do mundo natural. Para isso, é imprescindível que elas tenham oportunidade de estar em contato direto com a natureza. Deste modo, cuidar das crianças significa, necessariamente, disponibilizar espaços naturais, nos quais elas possam desfrutar, contemplar, se encantar, enfrentar desafios e aprender (Lima, 2020, p. 35, 36).

Além dos ganhos motores, a natureza também oferece oportunidades para o desenvolvimento cognitivo. A exploração de ambientes naturais requer observação atenta, análise de padrões e tomada de decisões rápidas, habilidades que são fundamentais para o desenvolvimento das funções executivas do cérebro.

O contato com a natureza estimula a concentração e o foco, qualidades que, segundo estudos, tendem a ser mais desenvolvidas em crianças que passam mais tempo ao ar livre.

Do ponto de vista neurológico, a natureza também desempenha um papel importante na regulação do estresse e da ansiedade. Ambientes naturais, por sua própria configuração estética e rítmica, induzem um estado de relaxamento e bem-estar. Isso está relacionado ao conceito de “restauração atencional”, que sugere que a natureza ajuda a restaurar a capacidade de foco e concentração, uma vez que oferece um ambiente de baixa pressão, sem estímulos excessivamente competitivos.

Outro benefício cognitivo do contato com a natureza é o desenvolvimento do pensamen-

to crítico e da resolução de problemas. Ao interagir com o ambiente natural, a criança é frequentemente confrontada com situações que exigem soluções criativas. Por exemplo, atravessar um riacho, construir um abrigo ou encontrar um caminho no meio de uma trilha são desafios que envolvem habilidades de planejamento e raciocínio lógico.

IMPACTOS EMOCIONAIS E SOCIAIS

Do ponto de vista emocional, a natureza oferece um ambiente propício para o desenvolvimento da autoestima e da autoconfiança. Ao superar desafios físicos e cognitivos no ambiente natural, a criança percebe suas próprias capacidades e constrói uma imagem positiva de si mesma. Essa autopercepção é fundamental para a formação de uma identidade segura e resiliente.

Atualmente, as crianças não têm mais o contato adequado com a natureza, pois vivem em cidades dominadas por prédios, construções e estruturas de concreto. Muitas delas residem em apartamentos sem espaços que permitam essa interação natural. Além disso, a tecnologia frequentemente ocupa grande parte do tempo das crianças. Nesse contexto, Brito ressalta que

A crescente urbanização e a ausência de políticas públicas mais acolhedoras, o que se tem observado com frequência nas brincadeiras infantis é a inserção de jogos eletrônicos, maior tempo de exposição à televisão, poucas brincadeiras que movimentam o corpo e um tempo maior de exposição a lugares fechados, como apartamentos ou escolas sem espaços ao ar livre. Nas escolas comumente se observam brincadeiras dirigidas e controladas por adultos, o que pode também limitar a criatividade dos pequenos e a própria exploração do ambiente. (2018, p. 26-27).

Além disso, o contato com a natureza tem sido associado a uma redução nos níveis de estresse e ansiedade. Crianças que têm a oportunidade de brincar e aprender ao ar livre apresentam menores taxas de problemas comportamentais e emocionais, como agressividade e hiperatividade. O ambiente natural, com sua tranquilidade e beleza, promove um estado de calma e bem-estar, ajudando a regular as emoções e a melhorar o humor.

No campo das interações sociais, a natureza proporciona um espaço onde as crianças podem aprender a cooperar, negociar e resolver conflitos de forma construtiva. Atividades ao ar livre, como construir uma cabana ou organizar uma brincadeira em grupo, frequentemente exigem trabalho em equipe, promovendo o desenvolvimento de habilidades sociais. Além disso, a natureza oferece um espaço neutro, onde as regras sociais tradicionais são mais flexíveis, o que facilita a formação de vínculos entre crianças de diferentes idades e backgrounds.

O ambiente natural também incentiva a empatia e a responsabilidade. Ao cuidar de plantas, animais ou do próprio espaço natural, as crianças aprendem a valorizar a vida e a compreender a importância do cuidado com o meio ambiente. Essas experiências são fundamentais para a construção de uma ética ecológica e de uma consciência global.

DIFICULDADES E BENEFÍCIOS DESSA ABORDAGEM NA PRÁTICA CURRICULAR DA ESCOLA

A inserção de uma abordagem pedagógica baseada na interação com a natureza dentro do currículo escolar enfrenta uma série de dificuldades, especialmente em ambientes urbanos. A limitação de espaços verdes nas escolas localizadas em grandes centros urbanos é um dos maiores desafios para a implementação de atividades ao ar livre. A falta de infraestrutura adequada, como áreas seguras e de fácil acesso, pode dificultar a realização de práticas educativas em ambientes naturais.

Outra dificuldade está relacionada à cultura escolar, que muitas vezes prioriza o aprendizado acadêmico tradicional, focado em conteúdos abstratos e na preparação para exames padronizados. Nesse contexto, as atividades ao ar livre podem ser vistas como menos importantes, uma vez que não estão diretamente ligadas aos resultados de curto prazo exigidos pelos sistemas de avaliação. Essa visão restritiva do aprendizado limita o reconhecimento dos benefícios de uma educação mais ampla e holística, que valorize também o desenvolvimento físico, emocional e social.

Além disso, há questões relacionadas à segurança e à responsabilidade. Muitos educadores e administradores escolares podem sentir receio de expor os alunos a riscos, como quedas ou acidentes em atividades ao ar livre. Embora essas preocupações sejam legítimas,

é possível minimizar esses riscos com um planejamento adequado e com a implementação de medidas de segurança, como a supervisão atenta e o uso de equipamentos apropriados. No entanto, os benefícios de integrar a natureza ao currículo escolar são inegáveis. Primeiramente, a educação ao ar livre permite que as crianças aprendam de maneira mais prática e contextualizada. Quando estão em contato direto com o ambiente natural, elas têm a oportunidade de observar fenômenos em tempo real, como o ciclo das plantas, as mudanças climáticas ou o comportamento dos animais, o que torna o aprendizado mais concreto e significativo.

A natureza é um conjunto de elementos do mundo natural, sendo ela, um lugar essencial para o melhor desenvolvimento de uma criança, pois com toda sua naturalidade, possui diversas possibilidades a serem exploradas pelas crianças e toda a humanidade. (Kreling; Kirchner, 2022, p. 72).

Deve-se considerar também que essa abordagem pedagógica promove a saúde física e mental dos alunos. Estar em contato com a natureza ajuda a reduzir o estresse e a ansiedade, problemas cada vez mais comuns entre crianças em idade escolar. Atividades ao ar livre, como caminhar, brincar e explorar o ambiente, também estimulam a prática de exercícios físicos, contribuindo para a prevenção de problemas de saúde, como a obesidade infantil.

Outra vantagem é o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. O ambiente natural oferece oportunidades para que as crianças interajam de forma colaborativa, resolvam problemas em grupo e aprendam a lidar com desafios de maneira criativa. Essas experiências são essenciais para o desenvolvimento de habilidades como empatia, cooperação e resiliência, competências cada vez mais valorizadas no mundo contemporâneo.

É fundamental investir no propósito de desemparedar e conquistar os espaços que estão para além dos muros escolares, pois não apenas as salas de aula, mas todos os lugares são propícios às aprendizagens: terreiros, jardins, plantações, criações, riachos, praias, dunas, descampados; tudo que está no entorno, o bairro, a cidade, seus acidentes geográficos, pontos históricos e pitorescos, as montanhas, o mar... Além de se constituírem como espaços de brincar livremente e relaxar, esses lugares podem também ser explorados como ambiente de ouvir histórias, desenhar e pintar, espaços de aprendizagem em que se trabalha uma diversidade de conhecimentos (BARROS, 2018 apud TIRIBA, 2017, p. 23).

Por fim, integrar a natureza ao currículo escolar contribui para a formação de uma geração mais consciente ambientalmente. Crianças que têm a oportunidade de vivenciar a natureza desde cedo tendem a desenvolver um senso de responsabilidade ecológica e a adotar comportamentos mais sustentáveis ao longo de suas vidas. Nesse sentido, a escola desempenha um papel fundamental na construção de um futuro mais sustentável.

NATUREZA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A educação ambiental é uma componente essencial da formação de cidadãos conscientes e responsáveis. Ao integrar a natureza ao processo educativo, as escolas têm a oportunidade de ensinar às crianças não apenas os conteúdos tradicionais, mas também a importância da sustentabilidade e da preservação dos recursos naturais. Essa abordagem vai além do simples aprendizado de conceitos ecológicos; ela envolve a vivência direta e a conexão emocional com o meio ambiente, elementos que são essenciais para a construção de uma relação de respeito e cuidado com a natureza.

Uma das formas mais eficazes de promover a educação ambiental é permitir que as crianças experimentem a natureza de maneira ativa e prática. Atividades como plantar árvores, cuidar de hortas escolares, participar de trilhas ecológicas ou observar fenômenos naturais em campo são exemplos de estratégias que podem ser integradas ao currículo. Ao participar dessas atividades, as crianças não apenas compreendem teorias científicas e ambientais, mas também desenvolvem um senso de responsabilidade e pertencimento em relação ao planeta.

A exploração dos espaços exteriores e o brincar ao ar livre oferecem oportunidades para a criança experimentar, explorar, descobrir, imaginar e aprender. O simples ato de proporcionar às crianças a exploração e o brincar no espaço exterior permite que estas se

desenvolvam e adquiram várias competências essenciais para a sua vida, pois estes espaços contribuem e promovem aprendizagens significativas (Policarpo, 2022, p. 42).

Nesse sentido, a Unesco, por meio dos Cadernos Pedagógicos, destaca que: "A observação, a exploração e a possibilidade de desfrutar do meio natural são experiências fundamentais para o desenvolvimento da consciência ambiental" (UNESCO, 2005, p. 81). Dessa forma, as crianças passam a assimilar desde cedo a importância do cuidado com a natureza, uma aprendizagem que a escola de Educação Infantil também pode promover, permitindo que as crianças interajam com diferentes formas e expressões da natureza.
Além disso, o documento reforça que:
Criar canteiros com folhagem e flores, plantar pequenas hortas, acompanhar seu crescimento e suas transformações, cuidar, regar, observar a ação dos insetos nos vegetais, também são atividades estimuladoras e enriquecedoras para as crianças. Assim, elas podem gradativamente desvendar uma percepção integrada delas próprias com a natureza, sentindo-se parte e agindo sobre ela (UNESCO, 2005, p. 82).

Atualmente, é essencial que as crianças mantenham contato com o ambiente externo.
A natureza, que inspira poetas, também se torna um pilar nas instituições de Educação Infantil, promovendo experiências significativas que formam cidadãos conscientes e responsáveis quanto à preservação do meio ambiente. Nesse contexto, as ideias de Tiriba (2018) sobre o "desemparedamento infantil" reforçam a necessidade de tirar as crianças das salas de aula e aproximá-las da natureza, criando vínculos afetivos e vivências que incentivam o cuidado com o meio ambiente, contribuindo para uma relação de integridade e respeito. Considerando isso, destaca-se que:
Apaixonadas pelos espaços ao ar livre, atentas aos animais e seus filhotes, dispostas a encontrar-se com a água - esse elemento tão precioso que dá origem à vida - elas lutam o quanto podem pelo direito de brincar com a natureza... Que paixão é essa? Quem não a vê? Quem não a escuta? Nós, que somos seus educadores, em que medida favorecemos ou criamos obstáculos à potência de agir das crianças sobre o universo que as afeta? (BARROS, 2018 apud TIRIBA, 2017, prefácio).

Além de fomentar uma compreensão mais profunda dos processos naturais, a educação ambiental na infância desempenha um papel fundamental na formação de hábitos sustentáveis. Pesquisas indicam que as atitudes em relação ao meio ambiente formadas na infância têm um impacto significativo na vida adulta. Crianças que crescem em contato com a natureza e que são educadas sobre os efeitos da degradação ambiental tendem a se tornar adultos mais preocupados com questões como o consumo consciente, a redução de resíduos e a preservação deecossistemas.
O envolvimento com a natureza também incentiva a empatia pelos seres vivos. Quando as crianças aprendem a cuidar de plantas, animais ou mesmo de pequenos ecossistemas dentro de suas comunidades, elas desenvolvem uma visão mais holística e interdependente do mundo. Elas passam a reconhecer que suas ações, por menores que sejam, têm um impacto direto no meio ambiente e, por consequência, na vida de outros seres.
Por outro lado, a educação ambiental também encontra desafios práticos dentro das escolas. Muitos professores podem se sentir despreparados para conduzir atividades ao ar livre ou para ensinar conteúdos de ecologia de forma eficaz. Nesse sentido, a formação continuada de educadores em práticas de ensino baseadas na natureza é essencial para garantir o sucesso dessa abordagem. Além disso, é importante que as políticas públicas educativas incentivem e financiem a criação de espaços verdes e a aquisição de recursos pedagógicos voltados para o ensino de temas ambientais.
O papel da família também não deve ser subestimado. Quando os pais participam ativamente do processo de educação ambiental, seja apoiando as atividades propostas pela escola ou promovendo experiências em família, como passeios em parques e reservas naturais, as crianças internalizam com mais facilidade a importância da preservação ambiental. Essa parceria entre escola, família e comunidade é fundamental para o desenvolvimento de uma geração mais consciente e atuante nas questões ambientais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A natureza como espaço educativo oferece uma riqueza de oportunidades para o desenvolvimento integral das crianças. Ao promover o contato com o meio ambiente desde cedo, não apenas estamos proporcionando benefícios físicos, cognitivos e emocionais, como também estamos preparando as crianças para serem cidadãos mais conscientes e responsáveis em relação ao planeta. As experiências ao ar livre estimulam a curiosidade, a criatividade e o pensamento crítico, além de promoverem a saúde e o bem-estar.

Apesar das dificuldades para implementar essa abordagem no currículo escolar, especialmente em ambientes urbanos, é fundamental que as escolas e educadores reconheçam o valor de uma educação conectada à natureza. Políticas públicas que incentivem a criação de espaços verdes nas escolas e a formação continuada de professores são essenciais para que essa proposta se torne uma realidade mais acessível.

Por fim, é importante destacar o papel crucial da educação ambiental na infância. Ao integrar a natureza ao processo educativo, estamos formando indivíduos mais sensíveis às questões ambientais e mais preparados para enfrentar os desafios ecológicos do futuro. O contato regular com a natureza não apenas contribui para o desenvolvimento pessoal das crianças, mas também para a construção de uma sociedade mais equilibrada e sustentável.

A natureza, em sua simplicidade e grandiosidade, oferece o ambiente perfeito para o aprendizado holístico e profundo. Valorizar esse espaço e integrá-lo à educação é um passo importante para garantir um desenvolvimento saudável e uma formação integral para as futuras gerações.

REFERÊNCIAS

BARROS, M. I. A. (Org.). Desemparedamento da infância: a escola como lugar de encontro com a natureza. Rio de Janeiro, 2018. 2ª edição. Disponível em: https://criancaenatureza.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Desemparedamento_infancia.pdf. Acesso em: 29 de set. de 2024.

BRITO, Sigrid Gabriela Duarte. Criança-natureza: aspectos cognitivos e afetivos da criança na relação com a natureza. Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018. Dissertação de Mestrado. Disponível em: https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/6648. Acesso em: 01 de out. de 2024.

KRELING, Bruna Walker; KIRCHNER, Elenice Ana. O melhor lugar para estar e brincar: a natureza. Revista Saberes e Sabores Educacionais, Itapiranga, v. 9, p. 67-85, 23 dez. 2022. Disponível em: https://revistas.uceff.edu.br/saberes-e-sabores/article/view/95/140. Acesso em: 27 set. 2024.

LIMA, Izenildes Bernardina de. A criança e a natureza: Experiências educativas nas áreas verdes como caminhos humanizadores. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020.

MACHADO, Ana Lúcia. Brincando com os 4 elementos da natureza. 1. ed. nov. 2016. Disponível em: https://educandotudomuda.com.br/natureza-casa-da-infancia/ Acesso em: 01 de out. de 2024.

POLICARPO, Bárbara de Matos Agostinho. Brincar e Aprender ao Ar Livre na Educação de Infância. Instituto Politécnico de Portalegre, Portalegre, p. 01-223, out. 2022. Disponível em: https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/43070. Acesso em: 28 set. 2024.

TIRIBA, Léa. As crianças da natureza. Brasília, Portal do MEC, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6679-criancas-danatureza&Itemid=30192. Acesso em: 29 de set. de 2024.

UNESCO. A Criança Descobrindo, Interpretando e Agindo sobre o Mundo. – Brasília: UNESCO, Banco Mundial, Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho, 2005. 136 p. - (Série Fundo do Milênio para a Primeira Infância Cadernos Pedagógicos; volume 2).

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: SÉRIES INICIAIS

JOYCE SANTOS DE SOUZA FERREIRA

RESUMO
O presente trabalho aborda questões o tema alfabetização e letramento, mostrando que ambos fazem parte do mesmo processo e são indissociáveis, devendo então caminhar juntos, afim de garantir uma educação de qualidade. Salienta a suma importância das práticas de letramento o qual designa a ação educativa do uso de práticas sociais de leitura e escrita, possibilitando assim a compreender a notoriedade e necessidade em desenvolvê-las nas séries iniciais do ensino fundamental. Percebendo que a construção da linguagem escrita na criança é um trabalho incessante e importante que a escrita tem na sociedade. Portanto a presente pesquisa tem como interesse explorar, investigar com base bibliográfica este tema, afim de trazer baseamentos concretos que auxiliem profissionais da educação na sua prática pedagógica. Garantindo um ensino de qualidade, que busque atender os alunos com seus diversos tipos de conhecimentos, ajudando-os a desenvolver suas habilidades de leitura e escrita com excelência.

Palavras-chave: Alfabetização; Letramento; Alunos; Professores; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Ao tratar do processo de alfabetização e letramento, compreende-se que ambos são processos indissociáveis que devem caminhar juntos. A alfabetização refere-se à habilidade básica de decodificação e codificação das letras e sílabas.

Desta forma pode se dizer que alfabetizado é aquele aluno que conhece o código escrito, sabe ler e escrever. E o aluno letrado é aquele que vai além da alfabetização, e que utiliza de forma efetiva a leitura e a escrita em diversos contextos sociais. Ou seja, o letramento, designa a ação educativa de desenvolver o uso de práticas sociais de leitura e escrita em contextos reais de uso, inicia-se um processo amplo que torna o indivíduo capaz de utilizar a escrita de forma deliberada em diversas situações sociais.

Vale ressaltar que a consolidação da linguagem escrita na criança acontece durante o seu processo geral, por meio de um trabalho comprometido e contínuo. E essa capacidade cognitiva será efetivada por meio de inserção do aluno no mundo da escrita, como também pelas interações sociais e orais.

Podemos entender tal relevância no sentido da participação crítica nas práticas sociais que envolvem a escrita, mas também no sentido de considerar o diálogo entre os conhecimentos da vida cotidiana, constitutivos de nossa identidade cultural primeira, com os conhecimentos de formas mais elaboradas de explicar aspectos da realidade. (GOULART, 2002, p. 52).

As crianças ao chegarem na escola já trazem consigo infinitos conhecimentos relacionados à cultura letrada, influenciados por seus contextos familiares, sociais e culturais. Muitas crianças são estimuladas em casa, e tem acesso diário à leitura e à escrita desde cedo, enquanto outras podem ter experiências limitadas nesse sentido.

É sabido que as experiências prévias realçam suas percepções sobre a linguagem escrita, assim como sua capacidade de decodificação e compreensão de textos. Diante dessa diversidade de condições culturais resultam em uma sala de aula heterogênea, cabendo ao professor estar atento às diferentes habilidades e necessidades de cada aluno. Afim de reconher e valorizar os conhecimentos prévios dos alunos, visto que são fundamentais para promover um ambiente de aprendizagem inclusivo e eficaz.

A família é muito importante nesse processo, e poderá contribuir com as práticas de leitura e de escrita, incentivando a leitura em casa, para que ao chegarem à escola, possam desenvolver o trabalho com mais destreza, recebendo logo no início da aprendizagem o gosto pela leitura e pela escrita.

Esse artigo tem como principal finalidade compreender a relevância de alfabetizar letrando as crianças nas séries iniciais, assim como identificar o papel que as práticas de letramento desempenham no desenvolvimento

cognitivo, assim como na vida escolar de cada aluno.

CONCEPÇÕES SOBRE O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

As novas concepções acerca dos processos de alfabetização visam uma abordagem mais holística e inclusiva, considerando a diversidade de habilidades e experiências dos alunos. Compreendendo que o processo de alfabetização acontece em múltiplos contextos, valorizando as estratégias diferenciadas e adaptativas afim de atender às necessidades individuais dos alunos, promovendo um ambiente acolhedor e cheio de aprendizagem significativa.

O processo de alfabetização escolar tem sido alvo de diversas controvérsias teóricas e metodológicas, o que demanda das escolas e dos profissionais que lidam com o desafio de alfabetizar uma constante reflexão e adaptação de práticas

Muitas teses são discutidas como o embate entre métodos de ensino tradicionais e abordagens mais progressistas, como a alfabetização baseada em construtivismo, têm gerado debates acalorados entre os profissionais da educação.

A alfabetização tradicional é um método de ensino fundamentada na repetição e na memorização de letras, sílabas e palavras. Na maior parte dos casos, é centrada no uso de cartilhas e exercícios de cópia, com ênfase na decodificação e na escrita correta das palavras. Uma característica desse método é a disciplina e a autoridade do professor. As atividades são em via de regra padronizadas e sequenciais, com pouca ênfase na compreensão do significado dos textos.

A alfabetização tradicional tem como costume seguir uma progressão linear, iniciando com as vogais e consonantes simples, avançando pouco a pouco para estruturas mais complexas. Estudiosos da educação criticam e apontam que esse método de ensino é desmotivador para os alunos, pois não considera as diferentes formas de aprendizagem e as particularidades dos alunos. Todavia, os professores defensores desse método ponderam que a alfabetização tradicional fornece uma base sólida para a leitura e escrita.
Na década de 80, o tema do analfabetismo funcional aflorou como uma preocupação no âmbito escolar e na sociedade em geral. Esse conceito refere-se à habilidade limitada das pessoas em ler, escrever e compreender textos simples, mesmo que tenham passado por algum nível de escolarização formal. Diante do exposto aumentou-se a consciência de que a simples habilidade de decodificar palavras não garantia uma compreensão eficaz.
Para Soares (2004) a alfabetização é "[...] a ação de ensinar e aprender a ler e a escrever", ao tempo que letramento "[...] é estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita".
Compreende-se alfabetização como sendo um caminho para o letramento, alfabetizado é a pessoa que conhece o código escrito, que sabe ler e escrever, desta maneira foi imprescindível ampliar esses conhecimentos, portanto as pessoas precisavam compreender o sentido dos textos, identificando informações intrínsecas e não apenas palavras soltas e sem sentido.
A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades pela leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral por meio do processo de escolarização e, portanto da instrução formal. A alfabetização pertence assim, ao âmbito individual. (TFOUNI, 1998, p.9, e 1995, p. 9-10).

Em suma o conceito de alfabetização se concentra na aquisição das habilidades de leitura e escrita.

CONCEPÇÕES SOBRE O LETRAMENTO

O conceito de letramento envolve a aplicação de habilidades de ler e escrever em contextos reais e a compreensão dos usos sociais e culturais da escrita. Vai além da simples capacidade de ler e escrever, refere ao estado ou condição de alguém que não apenas domina essas habilidades básicas, mas também as utiliza de maneira eficaz e significativa em diversas práticas sociais que envolvem o uso da escrita, como ler jornais, preencher formulários, escrever e-mails, entre outras atividades.

Em meados da década de 1980 o termo "letramento" surgiu no sendo introduzido por estudiosos renomeados como Magda Soares, uma renomada pesquisadora brasileira na área da educação. Ela é autora de várias

obras importantes sobre alfabetização, letramento e educação em geral.

Enquanto a alfabetização tradicional tinha como objetivo no seu processo de ensinar e aprender a ler e escrever, o conceito de letramento ampliou essa ideia para além das habilidades básicas de decodificação de letras e palavras. O letramento passou a evidenciar a importância das práticas sociais de uso da leitura e da escrita, considerando o contexto cultural e social em que essas práticas ocorrem.

Letramento é a palavra e conceito recente, introduzido na linguagem da educação e das ciências linguísticas há pouco mais de duas décadas. Seu surgimento pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassam o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível da aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização. (SOARES, 2004, p. 20).

Essa citação reflete a ideia central do pensamento de Magda Soares sobre o conceito de letramento e sua importância na compreensão mais ampla da leitura e escrita para além da simples decodificação de letras e palavras.

O conceito de letramento abrange não apenas a capacidade de decodificar letras e palavras, mas também inclui habilidades como compreensão de textos, análise crítica, interpretação, e a capacidade de usar a leitura e a escrita de forma eficaz em diversos contextos sociais e culturais.

Diante do exposto, o letramento é visto como um componente essencial da participação plena e efetiva na sociedade contemporânea.

CULTURA LETRADA

A cultura letrada compete-se ao ambiente cultural em que a escrita desempenha um papel central na comunicação, na transmissão de conhecimento e na expressão de ideias. Abrange a valorização e o uso da linguagem escrita como uma ferramenta indispensável para a comunicação e o pensamento crítico em uma sociedade.

Em sala de aula, é de suma importante propiciar um ambiente acolhedor e inclusivo que reconheça e valorize os diversos conhecimentos prévios das crianças em relação à cultura letrada.

Letrar nas séries iniciais envolve criar um ambiente propício para que os alunos desenvolvam habilidades de leitura e escrita de maneira significativa e contextualizada.

Alguns elementos são essenciais na cultura letrada, como a valorização da escrita, pois a mesma é usada como meio de comunicação e registro de informações. A mesma é utilizada em contextos diversos na sala de aula e na sociedade em geral.

Outro elemento importante na cultura letrada é a produção e circulação de textos, afim de propiciar uma variedade de suportes textuais como: livros, jornais, revistas e documentos em geral. Com propósitos diversos, como entretenimento, informação, instrução, persuasão, expressão criativa e registro histórico.

A cultura letrada promove o desenvolvimento de habilidades críticas de leitura e escrita, capacitando os indivíduos a analisar, interpretar e avaliar informações de maneira crítica e reflexiva.

Propiciando a participação cívica e política, permitindo que os cidadãos se envolvam no debate público, expressem suas opiniões e exerçam seus direitos democráticos.

Conclui-se que a cultura letrada é um ambiente social e cultural onde a escrita é central e valorizada, proporcionando às pessoas as habilidades e os recursos necessários para participarem plenamente da vida em sociedade.

LETRAMENTO NAS SÉRIES INICIAIS

Nas séries iniciais, o processo de letramento demanda a introdução e desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita de forma gradual e progressiva. Alfabetizar letrando é a chave do sucesso, pois as ações são significativas, de modo a proporcionar situações onde a criança possa interagir com a escrita a partir de usos reais expressos nas diferentes situações comunicativas.

Diante do exposto esse processo, notabiliza as especificidades inerentes aos processos educativos de alfabetizar e letrar, comprovando que ambos são processos dis-

tintos, porém indissociáveis e indispensáveis nas séries iniciais.

Para atender essa demanda, faz se necessário que o professor tenha formação continuada, pois o mesmo desempenha um papel fundamental no processo de alfabetização. Neste processo sua função não se limita à ensinar ler e escrever, e sim a compreensão das novas metodologias de ensino, para que possa fazer intervenções e adaptação às necessidades individuais dos alunos.

Nesse sentido, Garcia (1999), afirma que:

A formação continuada de professores favorece questões de investigação e de propostas, teóricas são práticas que estudam os processos dos quais os professores implicam, é que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo da escola. (GARCIA, 1999, p.22)

Diante disso, vimos a importância da formação continuada do professor, pois assim irá melhorar a sua prática pedagógica favorecendo uma aprendizagem de qualidade aos seus alunos.

O professor tem papel fundamental nesse processo da alfabetização na perspectiva do letramento, pois espera-se do profissional conhecimentos específicos acerca da natureza da aquisição da leitura e da escrita. Para que possa entender a dinâmica do processo de aprender por parte do aluno.

A partir do conceito de alfabetizar letrando, os alunos são expostos ao mundo da linguagem escrita por meio de atividades que promovem a consciência fonológica e a associação entre letras e sons. E aos poucos são introduzidos os textos simples e contextualizados, que os ajudam a compreender a função e o objetivo da leitura e escrita.

Nesse conceito utiliza- se uma variedade de estratégias a saber: leitura em voz alta, discussões, atividades de escrita criativa e jogos educativos, para engajar os alunos e tornar o processo de aprendizagem mais significativo e envolvente. A leitura e escrita são inseridas nas rotinas dos alunos, e incentivada tanto na sala de aula quanto em casa, pois nesse processo o apoio das famílias é crucial.

Além de tudo, o letramento nas séries iniciais engloba o desenvolvimento de habilidades de compreensão de textos, interpretação de informações e expressão escrita. Os alunos são estimulados a compreender o que lê, a identificar os elementos de um texto, fazer inferências, tirar conclusões e expressar suas próprias ideias de forma coesa.

RECURSOS DIGITAIS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Um recurso indispensável nesse processo é o uso de recursos digitais e aplicativos educacionais. Os mesmos são complementares e auxiliam nas atividades de leitura e escrita, pois a tecnologia enche os olhos dos estudantes e os incentivam a estudar de forma prazerosa e divertida.

É sabido que os recursos digitais e aplicativos educacionais são ferramentas poderosas, e podem tornar o aprendizado mais interativo e acessível, oferecendo diferentes modalidades de ensino que se adaptam às necessidades individuais dos alunos. Aplicativos educacionais permitem que os alunos participem ativamente do aprendizado, seja através de jogos, quizzes, ou atividades interativas. Isso pode aumentar o engajamento e a motivação dos alunos. Muitos aplicativos ajustam o nível de dificuldade com base no progresso do aluno, oferecendo uma experiência personalizada que pode ajudar a atender às necessidades específicas de cada um. Diferente dos métodos tradicionais, os recursos digitais podem oferecer feedback imediato, o que é crucial para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Eles oportunizam acesso a uma ampla gama de materiais, como livros digitais, vídeos educativos, e jogos pedagógicos, que podem complementar o conteúdo das aulas tradicionais. Muitos aplicativos permitem a colaboração em tempo real, o que pode ser útil para projetos em grupo e para a troca de ideias entre os alunos.

O uso de diferentes ferramentas digitais possibilita que o professor aplique uma variedade de metodologias, atendendo a múltiplos estilos de aprendizagem (visual, auditivo, cinestésico, etc.), o que é especialmente útil em turmas heterogêneas.

O processo de letramento nas séries iniciais deve ser dinâmico e multifacetado porque a alfabetização não se resume apenas a ensinar as crianças a decodificarem palavras. Trata-se de um processo complexo que envolve o desenvolvimento de diversas habilidades essenciais para que os alunos se tornem

leitores proficientes e escritores funcionais, capacitando-os a participar de maneira ativa e bem-sucedida na sociedade.

Cada aluno aprende de forma diferente. Alguns podem ser mais visuais, outros auditivos, e outros ainda podem aprender melhor por meio da prática. Um processo de letramento dinâmico e multifacetado utiliza diferentes abordagens para atender a esses diversos estilos de aprendizagem, garantindo que todos os alunos tenham oportunidades de sucesso.

Metodologias dinâmicas, que incorporam jogos, atividades práticas, tecnologia e recursos visuais, tornam o aprendizado mais atraente e interessante para os alunos. Isso aumenta o engajamento e a motivação, fatores cruciais para o sucesso no processo de letramento. Letramento não é apenas sobre ler e escrever, mas também sobre compreender, interpretar e criticar textos. Um processo multifacetado aborda habilidades de compreensão de leitura, desenvolvimento de vocabulário, fluência, expressão escrita, e pensamento crítico, preparando os alunos para lidar com diferentes tipos de textos e contextos sociais.

Em resumo, ao tornar o processo de letramento nas séries iniciais dinâmico e multifacetado, o objetivo é fornecer aos alunos as ferramentas necessárias para que eles não apenas dominem as habilidades básicas de leitura e escrita, mas também se tornem cidadãos críticos, informados e capazes de contribuir ativamente para a sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que é fundamental nos anos iniciais da vida escolar das crianças, fornece uma base sólida de habilidades de leitura e escrita. Portanto os conceitos de alfabetização e letramento devem caminhar juntos afim de garantir uma aprendizagem significativa aos alunos. Essas habilidades são essenciais para o desenvolvimento integral das crianças, para que possam explorar e compreender o mundo que as cerca. Além da aquisição de habilidade da leitura e escrita, o letramento torna maior sua autoconfiança e autoestima, motivando-as a aprender e a participar mais ativamente das atividades no contexto escolar e em todos âmbitos sociais.

Entende-se que a alfabetização e o letramento nos anos iniciais da educação exercem um papel crucial na formação de cidadãos ativos, políticos, críticos e conscientes. Pois desde cedo as crianças desenvolvem uma compreensão ampla da sociedade e são preparadas para exercerem seus direitos e deveres enquanto cidadãos conscientes e corresponsáveis pela sociedade em que estão inseridos. Em resumo, a leitura é um recurso indispensável e muito importante no desenvolvimento do pensamento crítico dos cidadãos. Pois, ao ter acesso as variedades de fontes de informação, as crianças aprendem a analisar diferentes perspectivas e questionar as informações apresentadas. Compreensão esta fundamental para uma sociedade justa e responsável.

Portanto, o letramento nas séries iniciais é de suma importância para o sucesso acadêmico, social e pessoal dos alunos, preparando-os para uma participação ativa e significativa na sociedade letrada

REFERÊNCIAS

GARCIA, Carlos Marcelo. Formação de professores para uma mudança educativa. Porto: Porto editora 1999.

GOULART, C. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 11, n 33,Sept/Dec2006.Disponívelem:. Acesso em: 03/05/2024

SOARES, M. Alfabetização e Letramento, Caminhos e Descaminhos. Revista Pátio, ano VIII, n. 29, p. 20, fev/abr. 2004a.

TFOUNI, L.V. Adultos não Alfabetizados: o avesso do avesso. Campinas: Pontes, 1998

O PAPEL DO PROFESSOR ITINERANTE NA DIVERSIDADE E INCLUSÃO SOCIAL DE DEFICIENTES FÍSICOS

JULIANA CARDOSO ADRIASSA

RESUMO
Buscando-se conhecer o papel do professor itinerante na educação para a diversidade discorreu-se sobre a inclusão de alunos deficientes na rede regular de ensino. Questiona-se como são as adequações necessárias da escola para integrar e acolher pessoas com deficiências? Objetivou-se apresentar as fundamentações legais quanto ao trabalho com alunos deficientes, apresentando a afetividade como meio pedagógico de socialização. Por meio da revisão bibliográfica podemos dizer que a escola pública desempenha um papel ambíguo frente à diversidade na qual de um lado, abriu as portas aos alunos com necessidades especiais; de outro não se preparou para isso quando deveria ter se preparado.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial. Inclusão. Itinerante. Afetividade.

ABSTRACT
Seeking to understand the role of the itinerant teacher in education for diversity, the inclusion of disabled students in the regular education network was discussed. The question arises as to what adjustments the school needs to integrate and accommodate people with disabilities? The objective was to present the legal foundations regarding work with disabled students, presenting affection as a pedagogical means of socialization. Through the bibliographical review we can say that public schools play an ambiguous role in the face of diversity in which, on the one hand, they open their doors to students with special needs; on the other hand, he didn't prepare for this when he should have prepared.

KEYWORDS: Special Education. Inclusion. Itinerant. Affectivity.

INTRODUÇÃO

Buscando-se conhecer o papel do professor na educação especial discorreu-se sobre a educação para a diversidade sintetizando a inclusão de alunos deficientes na rede regular de ensino que é garantida pela lei de diretrizes e bases 9394/96 que coloca como alternativa preferencial, ampliação ao atendimento dos alunos com deficiência na própria rede pública de ensino.

Questiona-se como são as adequações necessárias da escola para integrar e acolher pessoas com deficiências? Essas pessoas têm direito e deveres na participação e contribuição social?

Objetivou-se apresentar as fundamentações legais quanto ao trabalho com alunos deficientes, apresentando a afetividade como meio pedagógico de socialização, pois ainda persiste para algumas pessoas a ideia de que deficientes são limitados e ou incapazes a realizarem toda e qualquer tarefa, quando na verdade é sabido que a deficiência pode limitar a realização de apenas algumas atividades.

O papel do professor na educação especial se justifica pela necessidade em se discutir a importância do processo inclusivo no contexto escolar centrada em seus objetivos e organização, considerando as diretrizes para a educação especial e, as recomendações de organizacionais para essa modalidade de ensino.

Utilizando-se como metodologia a revisão bibliográfica em livros, artigos e internet, pode-se dizer que a escola pública desempenha um papel ambíguo frente à diversidade na qual de um lado, abriu as portas aos alunos com necessidades especiais; de outro não se preparou para isso quando deveria ter se preparado.

AS DIFICULDADES ENFRENTADAS DURANTE O TRABALHO INCLUSIVO

Entende-se a Educação Inclusiva 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.

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 (SASSAKI, 2010, p. 42).

Pode-se dizer 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.

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 (UNESCO, 1994, p. 43).

Acredita-se que uma das causas que leva a pensar-se em 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.
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. Conforme a Unesco (1994) 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 (UNESCO, 1994, p. 61).

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.
A inclusão, nas escolas, por mais contestada que ainda seja pelo caráter ameaçador de mudança, especialmente no meio educacional, é irreversível, e convencem todos 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.

Necessidades especiais decorrem de oportunidades, existentes 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 favorá-

veis forem às condições sociais" (ROSS, 2004, p. 204).

Por outro lado, Mazzota (2015, p. 11) 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.

O plano nacional de educação especial entende 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, 1994, 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.
Segundo 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".
Concordando-se com o pensamento acima supracitado Mantoan (2006, p. 14) por meio de 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.

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 (FERREIRA e GUIMARÃES, 2013, p. 32).

A educação especial obedece aos mesmos princípios da educação geral, deve se iniciar quando se identifique atraso ou alterações no desenvolvimento global da criança e continuar ao longo de sua vida, valorizando suas potencialidades e proporcionando-lhe 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.
Não existe prática pedagógica inclusiva a ser dada, devemos 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 referirmo-nos à palavra inclusão dicionários 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.
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.
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.

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" (SANCHEZ, 1993 apud LIMA, 1997, p. 71).

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 PAPEL DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE

A questão de como praticar a inclusão é uma das perguntas que mais levantam debates na proposta que orienta a educação inclusiva.
Nosso papel como formadores de cidadãos é importantíssimo, ao mesmo tempo em que também sejamos cidadãos, nem sempre somos respeitados como tal; de forma que muitas vezes somos impedidos de exercer nossos direitos, nossos deveres de cidadania e assim servir de exemplo àqueles que formamos, por falta de condições básicas.
O papel do professor no processo inclusivo é o de decidir. Decidir não apenas por conteúdos de linguagens e códigos ou ciências exatas e da natureza, mas, pela sociedade, pois está necessita de cidadãos críticos, conscientes e produtivos.
Sassaki (2010) explica que inclusão social é um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade.
Para Mantoan (2011) nas habilidades das inúmeras especializações que se criam nos cursos de pós-graduação, na formação continuada oferecida pelas redes de ensino como "cursos preparatórios para a inclusão", no acervo de clínicas e instituições que atendem a alunos e pessoas com deficiência.
Reforça ainda Mantoan (2011) tratar-se da velha e conhecida formação que é necessária para manter a ideia de que a escola-clínica é quem resolve os problemas das deficiências e, em consequência, da inclusão escolar.
Conforme Mantoan (2011) a formação tradicional em educação especial não se destina a profissionais que terão o compromisso de incluir os excluídos da escola. Porque continua a dividir, a separar, a fragmentar o que a escola deve unir fundir, para se fortalecer e tornar justa e democrática, cônscia de seus deveres e dos preceitos constitucionais, que garantem a todos os cidadãos brasileiros uma

escola sem preconceitos, que não discrimina sob qualquer pretexto – Art. 3º parágrafo IV do Título I da Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988).
Mazzota (2015) caracteriza a educação especial como uma modalidade de ensino que oferece serviços e recursos especiais entre outros. Na perspectiva da educação aberta às diferenças e do ensino inclusivo a formação dos professores não acontece pelos mesmos caminhos; ela é construída no interior das escolas, à medida que os problemas de aprendizagem dos alunos com e sem deficiência aparecem e considerando-se concomitantemente o ensino ministrado, suas deficiências, inadequações, conservadorismo.
Uma nova formação, que busca aprimorar o que o professor já aprendeu em sua formação inicial, levando-o a refletir sobre as áreas do conhecimento, as tendências da sociedade contemporânea, ora fazendo-o provar de tudo isso, ao aprender a trabalhar com as tecnologias da educação, com o bilinguismo nas salas de aula para ouvintes e surdos. (MAZZOTA, 2015).
Tudo isso num processo de trabalho necessário para que a escola acolha a todos os alunos, sem preconceitos e consciente de seus compromissos como formadora e não apenas instrutora de novas gerações transmissora de saber, o que é ultrapassado atualmente.
Devemos recuperar, urgentemente, a confiança que os professores do ensino regular perderam no saber ensinar, pois, todos os alunos, sem exceção entendem haver alunos que aprendem diferente.

Se a educação especial se protege, ao se mostrar temerosa por uma mudança radical da escola, a educação regular se omite totalmente, passando pela questão mais rapidamente, mas protegendo-se da mesma forma de toda e qualquer transformação de seu trabalho nas escolas, alegando falta de preparo dos professores e de condições funcionais para atender a todas as crianças, inclusive as que têm deficiências. (FRANÇA, 2021, P. 337).

Ross (2004) aponta as necessidades especiais decorrentes de oportunidades, existentes ou não.
O movimento inclusivo, nas escolas, mesmo ainda muito contestado, por seu caráter ameaçador as mudanças, excepcionalmente no meio educacional, são irreversível e convencem a todos pela sua logística ética de posicionamento social.
Uma modalidade de ensino única reduz as chances de se encaminhar os problemas e as dificuldades para ensinar algumas crianças, com ou sem deficiências, em ambientes à parte e remete os problemas de ensino às escolas, aos professores, à estrutura e ao funcionamento geral dos sistemas. (MARQUES, 2020).
Essa situação desafiadora faz com que se ultrapassem os limites pedagógicos e administrativos da escola, na direção da inclusão.
O desafio da inclusão está desestabilizando as cabeças dos que sempre defenderam a seleção, a fragmentação do ensino em modalidades, as especializações e especialistas, o poder das avaliações, da visão clínica do ensino e da aprendizagem. (MANTOAN, 2011).
E como não há bem que sempre dure, estão sendo difícil manter resguardados e imunes às mudanças todos os que colocam nos alunos a incapacidade de aprender.
Existe uma diferença entre integração e inclusão que pode ser explicada da seguinte forma: Integração vem impor o aluno deficiente a obrigação de acompanhar e dominar o conteúdo didático, já a Inclusão preconiza que, a escola corresponde à realidade, dê conta todos os alunos considerando o talento de cada um, fazendo com que tenha prazer e vontade de aprender, e para que as escolas se tornem inclusiva, é preciso apenas ter o desejo de fazê-la assim.
Pode-se dizer que inclusão é um processo permanente e contínuo, não é possível admitir que para as escolas em questão já esteja finalizando. Porém é possível apontar que os aspectos fundamentam uma construção positiva para a inclusão, ou seja, trabalhar com inclusão requerer:
Maturidade do profissional em busca de um trabalho efetivo, de uma vivência para a construção do conhecimento; Capacidade de desenvolver recursos próprios para lidar com a frustração de estar limitando às possibilidades; Conhecer o aluno para educá-lo; Conhecer como aprende para ensiná-lo; Saber quais aprendizagens está construído neste sujeito; Saber quais marcas está definindo suas escolhidas; Estar disposto a vincular-se ao sujeito;

Ter disponibilidade para a aceitação do outro em sua maneira de ser; Ter flexibilidade para avaliar sua própria trajetória como educador e mudá-la; se necessário for.
Com o exposto até aqui, firma-se que não bastam objetivos e justificativos cidadãos; é preciso, mesmo nos limites de uma prática social, buscar por uma educação que se faça especial.

A E IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NA RELAÇÃO PEDAGOGIA INCLUSIVA
A afetividade é um componente básico do conhecimento nas palavras de Morin (2020) estando intimamente ligado ao sensorial e ao intuitivo manifestando-se em clima de acolhimento, empatia, gosto, ternura, e compreensão para consigo mesmo e para com os outros como objeto do conhecimento.

O homem da racionalidade é também o da afetividade, do mito e do delírio. O homem do trabalho é também o do jogo. O empírico é também o imaginário; o da economia é também o do consumismo; o prosaico é também da poesia, do fervor, da participação, do amor, do êxtase (MORIN, 2020, p. 52).

A dimensão afetiva no campo da educação, vislumbra a possibilidade de reflexão sob duas perspectivas diferentes, interrelacionadas e complementares: a do desejo, aqui entendida em sua dimensão motivacional, de interesse; e dos sentimentos, além de afetos como objetos de conhecimento.

A pratica a pedagogia da inclusão não se faz somente com os que ficam fora da escola. Dentro da escola muitos alunos são excluídos pelos professores e colegas. São excluídos quando nunca falamos deles, quando não os valorizamos, quando os ignoramos continuamente (MORIN, 2020, p. 52).

Defende-se a ideia de que tais conteúdos relacionados à vida pessoal e à vida privada das pessoas podem ser introduzidos no trabalho educativo, perpassando os conteúdos de matemática, de língua, de ciências, etc. Assim, o princípio proposto é de que tais conteúdos sejam trabalhados na forma de projetos que incorporem de maneira transversal e interdisciplinar os conteúdos tradicionais da escola e aqueles relacionados à dimensão afetiva.
Para justificar tais princípios utilizou-se a ideia de Moreno (2003, p. 29) dizendo que “os suicídios, os crimes e agressões não têm como causa a ignorância das matérias curriculares, mas estão frequentemente associados a uma incapacidade de resolver os problemas interpessoais e sociais de uma maneira inteligente”.
Moreno (2003) nos leva a refletir sobre o fato de que os conteúdos curriculares tradicionais servem mesmo que não somente, para "passar de ano", ingressar na universidade, mas parecem não nos auxiliar a enfrentar os males de nossa sociedade ou os conflitos de natureza ética que vivenciamos no cotidiano.

O conflito é entendido como algo desnecessário, que viola as normas sociais e que, portanto, deve ser evitado. No entanto, afirmam que "o que determina que os conflitos sejam destrutivos ou construtivos não é sua existência, mas sim a forma como são tratados". As escolas que desprezam os conflitos os tratam de forma destrutiva e aquelas que os valorizam os tratam de forma construtiva (JOHNSON & JOHNSON, 2004, p. 62).

Concordando-se com Johnson & Johnson (2004) acredita-se que uma escola de qualidade deve transformar os conflitos do cotidiano em instrumentos valiosos na construção de um espaço autônomo de reflexão e ação, que permita aos alunos enfrentarem, autonomamente, a ampla e variada gama de conflitos pessoais e sociais.
Nesta perspectiva, considera-se, por um lado, que os sentimentos, as emoções e os valores devem ser encarados como objetos de conhecimento, posto que tomar consciência, expressar e controlar os próprios sentimentos talvez seja um dos aspectos mais difíceis na resolução de conflitos. Por outro lado, a educação da afetividade pode levar as pessoas a se conhecerem e a compreenderem melhor suas próprias emoções e das pessoas com quem interagem no dia-a-dia.

DISCUSSÕES E RESULTADOS
Com a realização dessa pesquisa pode-se melhor compreender o que se pensa sobre educação especial e as questões de inclusão e cidadania na atualidade, além da visão que

a sociedade num todo possui sobre ela, visto que ainda é tratada numa linha mais exclusiva que inclusiva. Historicamente a ideia era a de extermínio, de segregação e a luta na atualidade é pela inclusão. O diferente não pode mais continuar sendo deixado à margem da sociedade.

Ao referimo-nos à palavra inclusão dicionários 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.

Na realidade seus valores são bem outros nos quais o progresso material é mais importante que o desenvolvimento cultural e espiritual, em outras palavras, acima do homem está o dinheiro; mais vale ter do que ser, o que significa que somos medidos, avaliados, e julgados pelo que temos, e não pelo que realmente somos. Nossa sociedade camufla seus reais valores atrás da banheira do humanismo, e este choque gera a crise que atinge a escola, sendo antes de tudo de caráter filosófico, pois o que está em crise é a própria concepção de homem, de mundo e de vida.

Numa época de tantos valores antagônicos, se a solução não puder ser global, que seja individual e inclusiva, onde cada educador em sua sala de aula possa formar indivíduos sadios, tanto fisicamente quanto psicologicamente, de acordo com as condições do deficiente físico.

Espera-se que cada educador tenha a consciência em formar indivíduos que estejam em harmonia consigo próprio e com a natureza, que demonstrem equilíbrio interior, ponderação, respeito com próximo, que sejam cidadãos participantes dentro das suas capacidades cognitivas e físicas, conhecedores e conscientes de seus direitos e deveres.

Acredita-se que a inclusão demanda um trabalho coletivo realizado entre a família, escola, comunidade e os profissionais da área de educação e saúde, visando à educação como um processo único e para bem comum, a ser desenvolvido com competência e qualidade. Essa qualidade só será possível à medida que resgatarmos a consciência crítica e filosófica, com o desenvolvimento de projetos e do diálogo, valorizando a ética e a cidadania, capacitando o educador, mostrando a sua importância diante desse processo.

Acreditar nesses princípios é fazer do ambiente escolar um local de troca de experiências, respeitarem as individualidades e as diferenças, abandonar as discriminações e os preconceitos, promover a solidariedade e dizer não a violência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora estejamos em uma sociedade moderna, o pensamento de nossa sociedade pertence ainda a épocas já extintas pela evolução dos tempos. Em tempos passados os privilegiados eram aqueles pertencentes às classes dominantes. Porém atualmente, a classe mais humilde possui os mesmos direitos, que a elite, diferenciando-se apenas pelas posses e bens que possuem.

Dessa forma notavelmente percebe-se que a sociedade se modernizou, contudo as indiferenças e discriminações permanecem as mesmas como a séculos passados. A mudança que vemos na modernização de nossa sociedade, enquadra-se única e exclusivamente, nas grandes descobertas tecnológicas, que indiretamente contribuíram a essa modernização.

Sabe-se que a educação especial é trabalhada há anos, porém não tem sido para todos, considerando que no Brasil a educação básica ainda não foi universalizada. Historicamente o que se pode constatar pelos escritos de vários autores é que o processo educacional para os deficientes intelectuais é uma conquista muito recente.

Os direitos das pessoas deficientes são exatamente os mesmos dos demais cidadãos. Ocorre que, no entanto, para os deficientes exercerem muitos desses direitos torna-se indispensável à adoção de medidas especiais.

O professor ao exercer a função de ensinar a aprender e aprender a ensinar, deve compreender que ele é fundamental para a formação de pessoas felizes, éticas, seguras e capazes de um bom relacionamento, mesmo sendo deficiente.

Características que demonstram afetividade professor aluno, saber ouvir, valorizar, acreditar, amar tornam o processo ensino aprendizagem prazeroso e amigável, e a inclusão (na

escola, no trabalho, no lazer, nos serviços de saúde etc.) significa que a pessoa deficiente deve integrar-se à sociedade sim, mas também a sociedade deve adaptar-se às necessidades da pessoa com deficiência.

REFERÊNCIAS

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. CF. Constituição da república federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

FERREIRA, M. E. C.; e GUIMARÃES, M. Educação inclusiva. Rio de Janeiro: DP&A, 2013.

FRANÇA, J. S. Educação em uma perspectiva inclusiva na Escola Estadual Senador Adalberto Sena. Revista Communitas v. 5, n. 9 (Jan-Mar./2021) Políticas públicas e igualdade de gênero: estratégias de resistência. Disponível em: file:///C:/Users/gmart/Downloads/4488-Texto%20do%20artigo-14365-1-10-20210402.pdf. Acesso em 26 jul. 2024.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T. Como reducir La violência en las escuelas. Buenos Aires: Paidós, 2004.

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.

MANTOAN. M. T. A Educação especial no Brasil: da exclusão a inclusão escolar. 2011. Published by Pedagogia ao Pé da Letra in Educação, Educação Especial. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/mantoan.pdf. Acesso em 26 jul. 2024.

MARQUES, J. D. Um olhar sobre o currículo inclusivo para além dos aspectos burocráticos. Revista Educação Pública, v. 20, n. 21, 9 de junho de 2020. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/21/um-olhar-sobre-o-curriculo-inclusivo-para-alem-dos-aspectos-burocraticos. Acesso em: 26 de jul. 2024.

MAZZOTA, M. J. S. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

MORENO, M. et al. Falemos de sentimentos: a afetividade como um tema transversal na escola. São Paulo: Moderna, 2003.

MORIN, E. Os sete saberes necessários a educação do futuro. Trad. Catarina Eleonora F. Silva e Jeanne Sawaya. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2020.

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.

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.

O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DO TRABALHO COM A LEITURA NAS ESCOLAS

JULIANA FERREIRA DE MACEDO

RESUMO
A educação formal desempenha um papel crucial na vida de qualquer pessoa. É essencial destacar que a escola, em seus diversos níveis, é insubstituível no desenvolvimento individual, pois certos conhecimentos e habilidades só podem ser adquiridos nesse ambiente.
Quando abordamos o desenvolvimento escolar, o processo de alfabetização e a formação de leitores competentes são temas centrais de estudos e reflexões, uma vez que toda criança em idade escolar passa por essa etapa, enfrentando diferentes níveis de dificuldade.
Neste estudo, buscamos entender o processo de alfabetização a partir da perspectiva da leitura, analisando aspectos como o desenvolvimento da leitura nas escolas e as estratégias docentes necessárias para oferecer aos alunos diversas oportunidades de aprendizado e construção do conhecimento. Além disso, exploraremos o papel do professor, assim como as habilidades e competências essenciais para lidar com esse processo complexo.

Palavras-chave: alfabetização; leitura; habilidade leitora; competência leitora

INTRODUÇÃO

A educação formal é uma fase muito importante na vida de qualquer pessoa, e quando pensamos nisso é fundamental salientarmos que a educação formal, ou seja, a escola em seus diferentes níveis, é insubstituível no processo de desenvolvimento de cada indivíduo, pois alguns conhecimentos e habilidades são desenvolvidos necessariamente neste espaço.
Quando falamos em desenvolvimento escolar o processo de alfabetização e a formação de leitores competentes é alvo de estudos e reflexões, pois toda criança em idade escolar passa por esta fase, algumas com mais e outras com menos dificuldades.
Portanto neste estudo buscamos compreender o processo de alfabetização na perspectiva do trabalho com a leitura sob diferentes olhares como o desenvolvimento da leitura nas escolas, as ações docentes que precisam ser pensadas e planejadas para que proporcione ao aluno o maior número de possibilidades de construção do conhecimento e uma aprendizagem significativa.
Assim como entenderemos o papel do professor e as habilidades e competências inerentes a este nesse processo complexo.

DESENVOLVIMENTO

A leitura no processo de alfabetização é fundamental, pois quando pensamos em alfabetizar estamos nos referindo a ler e escrever, portanto ambas as ações caminham juntas.
O ato de ler não é somente decifrar códigos em sons, mas deve ser um processo de apropriação do mundo e de participação ativa na sociedade, pois o leitor deve dar significado ao que está escrito, de acordo com Silva (2011, p. 23) “A palavra escrita ganha significados a partir da ação do leitor sobre ela”
Os Parâmetros Curriculares Nacionais (2001, p. 53) aponta que:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita etc.

Sobre o apontado no PCN, Silva (2011, p.23) corrobora ao afirmar que:

A leitura é um processo de compreensão de mundo que envolve características essenciais singulares do homem, levando a sua capacidade simbólica e de interação com outra palavra de mediação marcada no contexto social. Assim, um texto só se completa com o ato da leitura na medida em que é atualizada a linguística e a temática por um leitor.

Tais afirmações reforçam a importância do estudo desta área de conhecimento para o ensino e principalmente para o processo de alfabetização, portanto todos os envolvidos na educação devem refletir sobre os pontos

abordados neste estudo, pois é necessário que façamos constantemente reflexões sobre nossa prática de ensino e sobre os impactos dela no processo de aprendizagem dos alunos
Em se tratando de alfabetização, o desafio de maior grandeza está nas mãos dos professores alfabetizadores, pois este é um déficit histórico que carregamos durante séculos e que precisa ser superado por meio do trabalho que vença este atraso como sugere FARACO (2012).

As implicações do comportamento leitor na sociedade
Compreender as implicações da leitura no processo de alfabetização se faz necessário para entendermos o seu impacto e importância na formação do cidadão atuante e transformador do meio em que vive. Rodrigues e Ferreira (2016, p.26) consolidam tal ideia ao afirmar que:

A escola, ao formar leitores, capacita-os ao exercício cada vez mais pleno da cidadania, pois ela instrui, educa, nutre a imaginação, ensina a olhar o mundo e as pessoas de maneira diferenciada, instrumentaliza a visão crítica e permite que o sujeito construa sua história e perceba-se como integrante social.

Esta é uma temática já estudada amplamente por autores como Ana Teberosky, Emilia Ferreiro, Paulo Freire, entre outros estudiosos, portanto, podemos perceber que mesmo se tratando de uma questão já colocada há tempos ela não se esgota, pois ainda temos muitos analfabetos ou alfabetizados funcionais em nossa sociedade.
O estudo sobre a leitura e seus impactos na educação e na formação do cidadão se justifica pelo fato da leitura estar presente em todas as situações do dia-a-dia, por se tratar do seu uso cotidiano e tendo em vista que a educação tem como objetivo preparar o aluno para o exercício da cidadania, portanto a leitura deve ser considerada como um instrumento que contribui com este processo de formação do cidadão consciente do seu papel na sociedade, devemos ressaltar o que traz os PCN (2001, p. 54) a esse respeito:

Um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua, que consegue utilizar estratégias de leitura adequadas para abordá-los de forma a atender essa necessidade.

Este estudo traz a relevância para a prática docente, principalmente quando falamos em formar leitores competentes, como denota o PCN (2001, p. 54): “Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreende o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito”.
O interesse dos alunos pela leitura tem sido cada vez menor, a escassez de acesso à livros e materiais de qualidade para a leitura faz com que este interesse diminua ainda mais. Outro fator que tem contribuído para a falta desse arroubo pelo ato de ler é o acesso limitado à leitura no ambiente familiar e a falta de incentivo por cultivar este hábito.
Sentimos essas consequências nas escolas, com alunos que trazem consigo vocabulários comprometidos, com dificuldades de compreensão, dificuldades em expressar-se, além de produções textuais sem significados.
Percebemos que os alunos que têm acesso privilegiado ao mundo letrado apresentam menores dificuldades no processo de escolarização, como confirma Morais (2020) ao afirmar que a distribuição desigual de oportunidades em nosso país, aponta para diferenças no início do processo de escolarização que irão se prolongar por todo o processo escolar do educando.
Ler é uma forma de emancipação social que liberta, pois por meio da leitura o cidadão é capaz de compreender e modificar o mundo que o cerca, uma visão que foi defendida por Paulo Freire em toda sua trajetória
Considerando todos os pontos observados até aqui, podemos constatar que somente o ato de ler em si poderá superar as lacunas existentes na formação do cidadão ativo, participativo e transformador na sociedade, tal ação deve ser iniciada antes mesmo da escolarização formal, cabe à família este papel de estimular desde a primeira infância o gosto pela leitura, pois de acordo com Barbosa

(2008, p. 136-137):
Ao chegar à escola, essa criança já tem despertado o desejo de ler, que é o suporte básico do aprender a ler: previamente à entrada no ambiente escolar, socialmente, a necessidade de ler e uma concepção sobre a leitura foram constituídas.

Este estímulo contribui de forma significativa, pois ao ingressar na escola a crianças ampliará este desejo pelo ato de ler, ela terá um contato mais abrangente com a leitura, de modo a estimular o exercício da mente, a ter percepções e significações, a formar a leitura de mundo em diferentes situações, entre outros aspectos que englobam o desenvolvimento do comportamento leitor, portanto a escola passa a ser um espaço de privilégio para o desenvolvimento cognitivo do estudante.
Os Parâmetros Curriculares Nacionais (2001, p. 53), apresenta a seguinte definição para a leitura:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita etc.

Os problemas no processo de alfabetização são recorrentes nas discussões pedagógicas, portanto é essencial que sejam levantados pontos importantes para que tais discussões sejam relevantes tanto para o professor em sua prática pedagógica, quanto para a autor-reflexão e crítica quanto à sua postura diante de tais problemas enfrentados na educação. Neste estudo buscamos refletir sobre o processo de alfabetização em diferentes instâncias.
Ao pensarmos no primeiro contato que a criança tem com a escola que é na etapa da educação infantil, Brandão e Rosa (2011) afirmam que é fundamental que situações de experiência e vivência com a leitura e a escrita sejam planejadas desde a educação infantil, sem que o encanto, a ludicidade e a brincadeira fiquem de fora, sendo o contato com a leitura e a escrita realizado de forma prazerosa e encantadora. Portanto, nesta etapa da educação básica, este não deve ser o tema central, mas sim uma preparação e um trabalho conjunto com outras linguagens como a linguagem plástica, musical, corporal, o faz de conta, enfim, todas as linguagens que permeiam essa fase da vida da criança, é importante esse contato com a escrita e leitura na educação infantil, não como currículo principal, mas sim de forma secundária, proporcionando aos aluno desde pequeno essa interação com a leitura e escrita de forma lúdica. Neste sentido Rodrigues e Ferreira (2016, p.26) corroboram esta ideia ao afirmar que "o hábito de ler deve ser estimulado desde a infância, para que o indivíduo aprenda desde pequeno que ler é algo importante e gratificante." Este movimento desde a educação infantil é importante para o desenvolvimento de futuros leitores e escritores, esta etapa do ensino deve dar suporte, subsídios e preparar a criança para as etapas vindouras da educação básica.
Rodrigues e Ferreira (2016) levantam uma questão importante ao refletir sobre as famílias brasileiras que não tem o mesmo tipo de acesso a materiais e, portanto, as crianças não têm as mesmas oportunidades de educação no âmbito familiar, sobre isso Morais (2020, p.123) afirma que:

Essa constatação reitera evidências sobre a desigual distribuição social de oportunidades de apropriação da escrita em nosso país e sugere que diferenças criadas logo no início do processo de escolarização tendem a se perpetuar.

Cavalcanti (2002) afirma que ao reconhecermos esta lacuna no ensino, nosso desafio passa a ser o estímulo do processo de leitura e escrita. Rojo (2002) concorda ao afirmar que a escola deve proporcionar um ensino com dinamismo, em que a leitura seja atraente, agradável, favorável e relevante aos alunos, mas para que isso aconteça é necessário oferecer materiais diversificados para a leitura, bem como momentos diversos para que isto aconteça. Diante disto observamos a sugestão de Brandão e Rosa (2011) que aponta que a leitura realizada pelo professor também é um tipo de despertar para a participação e interação dos estudantes, de acordo com o que está sendo oferecido, assim como afirmam que esta é uma prática sociocultural que precisa

ser ensinada aos alunos, para que os mesmos tenham uma participação ativa nas atividades. A interação com o texto propicia uma proximidade física entre o leitor e a pessoa que ouve, se estabelece uma relação interpessoal durante uma leitura, tal relação acontece por intermédio da linguagem, contribuindo assim com o desenvolvimento do educando, como apontam as autoras.
Sobre essa interação com o texto e o processo de formação do cidadão Silva (2011, p.29) aponta que:

O objetivo da leitura é formar cidadãos capazes de compreender diferentes textos com os quais se defrontam, principalmente quando os alunos não têm acesso a bons materiais de leitura e não convivem com adultos leitores, quando não participam de práticas, onde ler é indispensável.

A leitura em voz alta também é benéfica para o desenvolvimento do comportamento leitor e o futuro comportamento escritor da criança conforme apontam Brandão e Rosa (2011), eles ainda apontam que além de ser um mediador no processo de compreensão por parte da criança do que é ler, pois quando a criança entende o que é ler, ela passa ter vontade de ler, por isso somente os livros não é satisfatória como mediador neste processo, tendo o professor este papel de mediador, sobre isto observamos que Barbosa (2008, p. 136-137) corrobora tal papel do professor neste processo ao afirmar:
O adulto mediador da leitura é intérprete de um mundo repleto de aventuras que permitem à criança alargar as fronteiras do seu próprio mundo. Com o apoio do adulto, ela descobre que a leitura lhe permite viver experiências pouco comuns no seu cotidiano; a trama do texto permite-lhe experimentar sentimentos de alegria, tristeza, medo, angústia, encantamento. Com essas leituras, a criança já começa a conceber o livro como uma possibilidade de trocas interpessoais.

De acordo com Brandão e Rosa (2011) as conversas dirigidas sobre a leitura realizada também tem importante função, pois passa a dar sentido ao foi lido, passa a haver uma compreensão do que foi escutado na leitura, por isso é fundamental o planejamento para tal ação, expondo perguntas e colocando os alunos em situações de exploração do texto, deste modo a criança compreende a leitura e esse conhecimento passa a interagir com o conhecimento de mundo que já possui, deste modo é importante que o professor seja crítico e use parâmetros adequados no momento da escolha do texto, sobre a necessidade da leitura fazer sentido para o aluno nas escolas os Parâmetros Curriculares Nacional (2001. p.54) aponta que "A leitura na escola tem sido fundamentalmente um objeto de ensino, para que esta se constitua em um objeto de aprendizagem é necessário que tenha sentido para o aluno". Portanto tais práticas devem estar no cotidiano em todas as fases da Educação.
Silva (2011) traz uma questão de grande relevância quando discute o processo de aquisição e desenvolvimento da leitura, ele aponta que quando o aluno lê com fluência ele se interessa pela leitura e consequentemente aprenderá com mais facilidade, com isso vemos que Silva (2011, p. 29) apud Silva (1985, p. 62) sugere que o ato de ler seja visto como "um instrumento de conscientização e libertação, necessário a emancipação do homem na busca incessante de sua plenitude".
O fracasso escolar na alfabetização também deve ser discutido, Micotti (2015) aponta alguns motivos para isso, sendo um deles as lacunas existentes no trabalho escolar, como foi apontado inicialmente nesta obra, outros motivos apontados pela autora são: as deficiências no processo de alfabetização que já é histórico na educação do Brasil, o elevado números de faltas do aluno, a má formação docente; de acordo com a autora os professores não tem um preparo e uma formação para as necessidades reais do processo de alfabetização
Sobre essa questão de competência e saberes necessários à prática educativa Barros et al (2011) propõem que a formação do professor permaneça centrada no desenvolvimento de competências e valores humanos e que possibilitem a reflexão constante, crítica e criativa.
Freire (1996, p. 43) afirma que:
É fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assume que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de profes-sores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário,

o pensar / certo supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador.

Sobre estes apontamentos das competências e habilidades inerentes ao professor e o exercício da sua função, temos a contribuição de Perrenoud (2000) que corrobora com o que discutimos até aqui sobre o professor ser mediador e o aluno estar envolvido com o objeto de aprendizagem, a quarta competência apontada por Perrenoud (2000) trata sobre envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho, assim, de acordo com esta quarta competência apresentada por Perrenoud (2000), cabe ao professor provocar o anseio de aprender, evidenciar a relação com o saber, o sentido do trabalho escolar e desenvolver no aluno a capacidade de autoavaliação.
Com essa preocupação em relação à competência o MEC (2001) elaborou o documento Diretrizes Curriculares para a formação de professores do nível superior para a Educação Básica, o documento traz seis eixos articuladores a partir da concepção das competências, estes seis eixos de competência brasileiras para ensinar pauta-se em concepções políticas e sociais mais abrangentes; e propõem que elas sejam complementadas e contextualizadas pelas competências próprias e específicas de cada etapa e de cada área do conhecimento a ser contemplada na formação (MEC, 2001)
Podemos observar então que o tema apresentado é vasto em suas possibilidades de estudo e que os problemas da alfabetização são históricos em nosso país como afirma MICOTTI (2015, p. 124):

Em nosso sistema de ensino, o processo de democratização do acesso à leitura e á escrita situa-se num contexto marcado pela necessidade histórica de reorganizar o trabalho escolar, especialmente na educação básica.

O processo de alfabetização deve ser discutido sob várias perspectivas em cada um de seus níveis de ensino, com isto os métodos de ensino e as práticas docentes também devem ser discutidas cotidianamente. Diante do que vimos podemos concordar com MICOTTI (2015, pag. 134):

O papel do professor é auxiliar as crianças em suas descobertas coletivas, dialogando com elas, sistematizando suas descobertas, mostrando suas contradições, solicitando observações de indícios que não consideraram na exploração.

Concordamos também com o apontado no PCN sobre a formação do leitor competente, segundo o PCN (2001, p. 54):

Um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua, que consegue utilizar estratégias de leitura adequadas para abordá-los de forma a atender essa necessidade.

Ressaltamos que este não é um assunto que se encerra aqui devida à sua vasta extensão de possibilidades para a reflexão, portanto concluímos este breve estudo com o pensamento de Libânio sobre o ato de ensinar como um ato democrático, Libânio (1994, p.100) diz:

Ao professor crítico não basta que denuncie as injustiças sociais, que esteja engajado num sindicato ou partido ou que explique o caráter ideológico dos conteúdos escolares. É preciso antes de tudo, que dê conta de traduzir objetivos sócios – políticos e pedagógicos em formas concretas de trabalho docente que levam ao domínio sólido e duradouro de conhecimentos pelos alunos, que promovam a ampliação de suas capacidades mentais, a fim de que desenvolvam o pensamento independente, a coragem de duvidar e, com isso, ganhem convicções pessoais e meios de ação prática nos processos de participação democrática na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS
Durante a pesquisa realizada, constatamos que a leitura é muito importante e contribui significativamente para o processo de formação do cidadão ativo, participativo e transformador do meio em que vive.
As pesquisas também evidenciaram que o estímulo a leitura deve acontecer antes mesmo do ingresso na educação formal, ou seja,

a crianças deve ser estimulada desde a primeira infância; o que percebemos durante as leituras é que há um déficit deste papel e do acesso a materiais de leitura de qualidade em grande parte das famílias brasileiras.
Podemos concluir então que cabe à escola oferecer e favorecer o pleno desenvolvimento desta habilidade, iniciando o estímulo desde a educação infantil, portanto é fundamental que o professor assuma este papel e possibilite um trabalho rico, diversificado e instigante para a formação do aluno de acordo com as diferentes etapas de ensino.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, J. J.. Alfabetização e Leitura. São Paulo: Cortez, 2008.

BARROS, A.; ARAÚJO, C. M. M.; BRANCO, A. U. Formação continuada do professor: desenvolvendo competências para a promoção do desenvolvimento moral. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 15, Número 1, Janeiro/Junho de 2011: 91-99. Documento Eletrônico. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/pee/v15n1/10.pdf. Acessado em: 11/10/21.

BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. (orgs.). Ler e escrever na educação infantil – Discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte. Autêntica, 2011, 189p.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. 3. ed. Brasília: MEC, 2001.

CAVALCANTI, J. Leitura: o despertar da Cidadania. 1ª ed. – Recife, UNESCO, 2002.

FARRACO, C. A. Linguagem escrita e alfabetização. São Paulo: Contexto, 2012, 192p.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia. 36. ed, São Paulo: Paz e Terra, 2009.

LIBÂNEO, J. C. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem escolar: Estudos e proposições. São Paulo: 2013. Disponível em: <https://books.google.com.br/books/about/Avalia%C3%A7%C3%A3o_da_aprendizagem_escolar.html?id=uNTDAwAAQBAJ&printsec=frontcover&source=kp_read_button&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 15/10/2021.

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 10/10/21.

MICOTTI, M. C. O. Alfabetização: propostas e práticas pedagógicas. São Paulo: Contexto, 2015, 171p.

MORAIS, A. G. de. Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização. 1. ed, 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2020, 238p.

MORÁN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II, 2015: 15-33. Documento eletrônico. Disponível em: Artigo-Moran.pdf (usp.br). Acesso em 11/10/21

PERRENOUD, P. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Dez novas competências para ensinar: convite à viagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

RODRIGUES, M. F.; FERREIRA, S. A. D. Correio MFR. A Importância da Leitura nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Revista Mosaico. 2016 Jul./Dez.; 07 (2): 26-33. Documento Eletrônico. Disponível em: http://editora.universidadedevassouras.edu.br/index.php/RM/article/view/475/pdf. Acesso em 15/09/21

ROJO, R. Letramento e capacidade de leitura

para a cidadania. São Paulo: LAEL/PUC, 2002.

SILVA, J. A. Discutindo sobre leitura. Letras Escreve – Revista de Estudos Linguísticos e Literários do Curso de Letras-UNIFAP. Vol. 1 - Nº 1 - Janeiro a Junho de 2011: 22-35. Documento Eletrônico. Disponível em: https://periodicos.unifap.br/index.php/letras/article/view/326/n1jose.pdf. Acesso em 15/09/2021

VERTENTES FEMINISTAS PARA UMA EDUCAÇÃO DE BASE EQUITATIVA E EMANCIPATÓRIA

JULIANA GIANNELLI MARTINS

RESUMO
Este artigo tem por objetivo trazer algumas vertentes feministas como forma de luta emancipatória e equitativa entre homens e mulheres, tendo em vista que, segundo dados da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de São Paulo de 2023, 83% da Rede Municipal de Educação é formada por mulheres. Diante dessa realidade, é de suma importância entender as vertentes feministas para uma educação que vise as formas que o movimento feminista pode ser abordado. Cada lugar, cada "tribo", cada feminista tem em seu modo de lutar contra a opressão do patriarcado. Esse modus operandi tem sua peculiaridade e sua formação como base fortalecida dentro do movimento feminista na educação.
A diversidade das vertentes feministas oferece uma gama de perspectivas e abordagens que enriquecem o movimento como um todo. Entre essas vertentes, destacam-se o feminismo liberal, o feminismo radical, o feminismo marxista, o feminismo negro, o feminismo interseccional e o ecofeminismo, cada uma com suas particularidades e contribuições para a luta pela equidade de gênero.

Palavras-Chave: educação; feminismo; vertentes feministas.

Abstract
This article aims to present some feminist trends as a form of emancipatory and equitable struggle between men and women, considering that, according to data from the Municipal Department of Education of the City of São Paulo from 2023, 83% of the Municipal Education Network is made up of women. Given this reality, it is of utmost importance to understand the feminist trends for an education that aims at the ways in which the feminist movement can be approached. Each place, each "tribe", each feminist has its own way of fighting against the oppression of patriarchy. This modus operandi has its peculiarities and its formation as a strengthened base within the feminist movement in education.The diversity of feminist trends offers a range of perspectives and approaches that enrich the movement as a whole. Among these strands, the following stand out: liberal feminism, radical feminism, Marxist feminism, black feminism, intersectional feminism and ecofeminism, each with its own particularities and contributions to the fight for gender equality.
Keywords: education; feminism; feminist strands.

Introdução

O feminismo, ao longo das últimas décadas, tem desempenhado um papel crucial na reconfiguração das perspectivas e práticas educacionais. As vertentes feministas na educação emergem como movimentos diversificados que buscam questionar, desafiar e transformar estruturas patriarcais e desigualdades de gênero presentes nos ambientes educacionais. Essas vertentes englobam uma ampla gama de abordagens teóricas e práticas que vão desde a crítica das narrativas históricas e currículos tradicionais até a implementação de pedagogias que promovem a equidade de gênero e o empoderamento das mulheres.
A educação feminista não é monolítica; ela se divide em várias correntes que refletem diferentes contextos culturais, históricos e sociais. Entre elas, destacam-se o feminismo liberal, que advoga por igualdade de oportunidades e direitos dentro das estruturas existentes; o feminismo radical, que busca uma transformação mais profunda das relações de poder e das instituições sociais; e o feminismo interseccional, que analisa como múltiplas identidades e opressões – como raça, classe e sexualidade – se entrelaçam e influenciam as experiências educativas. Cada vertente traz contribuições únicas e importantes para a construção de uma educação mais inclusiva e justa, enfatizando a necessidade de reconhecimento e valorização das diversidades e das subjetividades de cada indivíduo.
Ao explorar essas vertentes, compreendemos que a luta feminista na educação não se limita apenas à inclusão de mulheres nos espaços acadêmicos, mas também à criação de um ambiente onde todas as pessoas possam aprender e ensinar de forma plena e iguali-

tária, livre de preconceitos e discriminações. Dessa forma, as vertentes feministas na educação nos convidam a repensar e reimaginar as práticas pedagógicas e as estruturas institucionais para que se tornem verdadeiramente emancipadoras e transformadoras.
Os feminismos são movimentos sociais, políticos e culturais que buscam a igualdade de gênero e os direitos das mulheres em várias esferas da sociedade. Embora muitas vezes se fale de "feminismo" no singular, é mais preciso usar o termo no plural para reconhecer a diversidade de pensamentos, abordagens e objetivos dentro do movimento feminista. Vamos explorar algumas das principais vertentes e marcos históricos do feminismo.

Desenvolvimento
Primeira Onda do Feminismo
A primeira onda do feminismo ocorreu entre o final do século XIX e o início do século XX, focando principalmente no sufrágio feminino, ou seja, o direito das mulheres ao voto. Essa fase foi marcada por movimentos como o das sufragistas, que lutaram intensamente pela inclusão das mulheres nos processos eleitorais. Este período histórico foi fundamental para o avanço dos direitos das mulheres e lançou as bases para as futuras gerações de ativistas feministas.
Contexto Histórico: A primeira onda do feminismo surgiu em um contexto de profundas mudanças sociais e econômicas. A Revolução Industrial havia transformado as economias e as sociedades ocidentais, levando a uma urbanização rápida e ao surgimento de novas classes sociais. As mulheres, que antes eram principalmente responsáveis pelas tarefas domésticas, começaram a trabalhar em fábricas e escritórios, embora em condições muitas vezes precárias e com salários significativamente menores que os dos homens. Essas mudanças geraram uma crescente conscientização sobre as desigualdades de gênero e estimularam o movimento sufragista.
Movimento Sufragista: O movimento sufragista foi caracterizado por uma série de campanhas, protestos e ações diretas visando garantir às mulheres o direito ao voto. As sufragistas utilizavam diversas estratégias para chamar a atenção para sua causa, desde petições e campanhas de conscientização até protestos públicos e atos de desobediência civil. Essas ações muitas vezes enfrentavam forte resistência e repressão, incluindo prisões e violência policial.
Personagens Notáveis: Várias líderes surgiram como figuras centrais na luta pelo sufrágio feminino. Susan B. Anthony, uma das líderes mais proeminentes do movimento sufragista nos Estados Unidos, dedicou sua vida à luta pelos direitos das mulheres. Ela co-fundou a National Woman Suffrage Association (NWSA) junto com Elizabeth Cady Stanton e trabalhou incansavelmente para promover emendas constitucionais que garantissem o direito ao voto para as mulheres.
No Reino Unido, Emmeline Pankhurst foi uma figura central do movimento sufragista britânico. Ela fundou a Women's Social and Political Union (WSPU), uma organização conhecida por suas táticas militantes e ações diretas, como quebras de vitrines e greves de fome, para atrair atenção para a causa. Pankhurst e suas filhas, Christabel e Sylvia, enfrentaram inúmeras prisões e perseguições, mas continuaram a lutar pelo direito ao voto até sua concessão parcial em 1918 e total em 1928.
Conquistas e Impacto: A primeira onda do feminismo teve várias vitórias significativas. Nos Estados Unidos, a 19ª Emenda à Constituição foi ratificada em 1920, garantindo às mulheres o direito ao voto. No Reino Unido, a Representation of the People Act de 1918 concedeu o direito ao voto a mulheres com mais de 30 anos que atendiam a certos critérios de propriedade, e em 1928, o sufrágio foi estendido a todas as mulheres com mais de 21 anos, independentemente de propriedade.
Legado e Continuidade: As conquistas da primeira onda do feminismo foram um marco importante na luta pelos direitos das mulheres, mas também revelaram limitações significativas. A maioria das vitórias se concentrou em mulheres brancas de classe média, enquanto mulheres de outras raças e classes sociais continuaram a enfrentar barreiras significativas. Essas limitações levaram à necessidade de uma segunda onda do feminismo, que emergiu na década de 1960, focando em questões mais amplas de igualdade de gênero, incluindo direitos reprodutivos, igualdade salarial e combate à violência contra as mulheres.
A primeira onda do feminismo foi um período crucial que estabeleceu as bases para a luta

contínua pela igualdade de gênero. As ações e conquistas das sufragistas abriram caminho para futuras gerações de ativistas feministas, inspirando a continuidade da luta por direitos e justiça social. Ao estudar este período, é possível compreender melhor a evolução do movimento feminista e a importância de continuar trabalhando para alcançar a verdadeira igualdade de gênero em todas as esferas da sociedade.

Segunda Onda do Feminismo
A segunda onda do feminismo surgiu nas décadas de 1960 e 1970, ampliando a agenda feminista para incluir uma gama mais ampla de questões, como direitos reprodutivos, igualdade no trabalho, educação e a luta contra a violência doméstica e sexual. Essa fase do movimento feminista foi caracterizada por uma abordagem mais inclusiva e abrangente, abordando não apenas os direitos legais, mas também as normas culturais e estruturais que perpetuavam a desigualdade de gênero.
Contexto Histórico: A segunda onda do feminismo emergiu em um período de intensas mudanças sociais e políticas. Os movimentos pelos direitos civis, pela paz e pelos direitos dos homossexuais estavam ganhando força, desafiando as estruturas de poder existentes e inspirando outros movimentos de justiça social. As mulheres, que haviam participado ativamente nesses movimentos, começaram a perceber que suas próprias questões específicas de gênero não estavam sendo adequadamente abordadas, levando ao surgimento de um movimento feminista renovado e mais radical.
Direitos Reprodutivos: Uma das principais preocupações da segunda onda do feminismo foi o direito das mulheres de controlar seus próprios corpos. Isso incluía o acesso a métodos contraceptivos seguros e legais, o direito ao aborto e a educação sexual abrangente. A luta pela legalização do aborto foi um ponto central, resultando em importantes vitórias legais, como o caso Roe v. Wade nos Estados Unidos, que legalizou o aborto em 1973. Essa questão continua sendo um tema crucial nos debates feministas até hoje.
Igualdade no Trabalho: As feministas da segunda onda também se concentraram na discriminação de gênero no local de trabalho. Elas lutaram por igualdade salarial, melhores condições de trabalho, licença maternidade e a eliminação do assédio sexual no ambiente de trabalho. A Equal Pay Act de 1963 e o Civil Rights Act de 1964 nos Estados Unidos foram marcos legais importantes que abordaram algumas dessas questões, embora a implementação e a verdadeira igualdade ainda estivessem longe de ser alcançadas.
Educação: A desigualdade de gênero na educação também foi um foco importante. As feministas trabalharam para garantir que as mulheres tivessem igual acesso à educação em todos os níveis, desde o ensino fundamental até a universidade. Elas também questionaram e desafiaram os currículos e materiais didáticos que perpetuavam estereótipos de gênero e marginalizavam as contribuições das mulheres à história e à cultura.
Luta Contra a Violência Doméstica e Sexual: A segunda onda do feminismo trouxe à tona a prevalência da violência doméstica e sexual contra as mulheres. As feministas criaram abrigos para vítimas de violência doméstica, linhas de apoio e centros de crise para estupro, oferecendo suporte e recursos para as mulheres que enfrentavam essas formas de violência. Elas também pressionaram por mudanças legais para melhor proteger as vítimas e punir os agressores.
Influências Intelectuais: Autoras como Simone de Beauvoir e Betty Friedan foram extremamente influentes durante a segunda onda. Simone de Beauvoir, em sua obra seminal "O Segundo Sexo" (1949), argumentou que a mulher tem sido historicamente definida como "o outro" em relação ao homem, uma construção social que limita as possibilidades das mulheres. Ela afirmou que "não se nasce mulher, torna-se mulher", destacando a natureza construída da feminilidade e inspirando muitas feministas a questionar as normas de gênero.
Betty Friedan, em "A Mística Feminina" (1963), explorou a insatisfação das mulheres suburbanas americanas que, apesar de terem "tudo", se sentiam infelizes e realizadas apenas no papel de esposas e mães. Friedan argumentou que essas mulheres estavam sofrendo de uma "mística feminina" que limitava suas vidas a funções domésticas e impedia seu crescimento pessoal e profissional. Seu livro foi um chamado às armas para muitas mulheres, incentivando-as a buscar realização

além das esferas tradicionais do lar.
Redefinição do Papel das Mulheres: A segunda onda do feminismo não apenas lutou por mudanças legais e políticas, mas também desafiou profundamente as normas culturais e estruturais que sustentavam a opressão das mulheres. As feministas questionaram as expectativas de gênero, os papéis tradicionais de gênero e a representação das mulheres na mídia e na cultura popular. Elas promoveram a ideia de que as mulheres deveriam ter a liberdade de escolher seus próprios caminhos, seja no trabalho, na família ou em outras esferas da vida.
Legado e Continuidade: O impacto da segunda onda do feminismo foi profundo e duradouro. As mudanças legais e culturais promovidas durante esse período abriram caminho para maior igualdade de gênero e inspiraram as futuras gerações de feministas. No entanto, as feministas também reconheceram as limitações da segunda onda, especialmente em termos de inclusão e interseccionalidade, o que levou ao surgimento da terceira onda do feminismo nos anos 1990, focada em uma abordagem mais inclusiva e diversa.
Em resumo, a segunda onda do feminismo ampliou significativamente a agenda feminista, abordando uma ampla gama de questões que afetavam a vida das mulheres. Com suas vitórias e desafios, essa fase do movimento feminista foi crucial para redefinir o papel das mulheres na sociedade e promover uma maior igualdade de gênero, cujos efeitos continuam a ser sentidos e desenvolvidos até os dias de hoje.

Terceira Onda do Feminismo
Nos anos 1990, a terceira onda do feminismo começou a emergir, caracterizada por uma maior diversidade e inclusão. Essa onda abordou questões de identidade de gênero, sexualidade e interseccionalidade — um conceito desenvolvido por Kimberlé Crenshaw, que reconhece como diferentes formas de discriminação (como racismo, sexismo e classismo) interagem e se sobrepõem. Essa fase também foi marcada pela crítica às noções universais de mulher e feminilidade, reconhecendo a diversidade das experiências femininas.

Quarta Onda do Feminismo
A quarta onda é frequentemente associada ao surgimento da tecnologia digital e das mídias sociais como ferramentas para o ativismo. Começando por volta de 2012, essa fase se concentra em combater a violência sexual, o assédio online, e promove o empoderamento através da hashtag activism, como exemplificado pelos movimentos #MeToo e #NiUnaMenos. Essa onda também continua a enfatizar a interseccionalidade e a inclusão de vozes marginalizadas.

Vertentes do Feminismo
Além das ondas históricas, existem várias vertentes dentro do feminismo que abordam diferentes aspectos das desigualdades de gênero:
Feminismo Liberal: Foca na igualdade legal e política entre homens e mulheres, buscando reformas legislativas e políticas.
Feminismo Radical: Acredita que a opressão das mulheres é fundamental e sistemática, e que mudanças profundas na estrutura da sociedade são necessárias.
Feminismo Marxista: Analisa a opressão das mulheres através das lentes do capitalismo e da luta de classes, argumentando que a emancipação das mulheres está ligada à transformação econômica.
Feminismo Negro: Aborda as especificidades da opressão enfrentada por mulheres negras, destacando a intersecção entre racismo e sexismo.
Feminismo Interseccional: Reconhece que as opressões são multifacetadas e que diferentes identidades (como raça, classe, sexualidade) se sobrepõem.

Qual é a sua vertente? Os feminismos

Com o passar das ondas feministas e o avanço do mundo, movendo-se por diversas nuances econômicas, sociais e políticas, dentro do movimento feminista, surgem várias vertentes, cada uma com sua própria linha de pensamento, considerando todo estereótipo feito ao movimento, na maior parte por homens machistas, misóginos e narcisistas.
E, para exemplificar as diferentes concepções, tem-se os feminismos que seguem abaixo.

Iluminista
Pode-se dizer que um dos primeiros feminismos é o feminismo iluminista como movimen-

to intelectual. As mulheres que participavam desse movimento eram brancas e burguesas, pois tinham acesso à leitura e educação de forma geral. Para Rousseau, as mulheres eram menos racionais e mais fracas, fazendo-as dependentes dos homens. Já Diderot e Jeremy Bentham reconheciam que as capacidades intelectuais das mulheres eram iguais e apoiavam sua luta por igualdade de gênero. (FEMINISMO..., 2019).
O iluminismo promoveu princípios de igualdade coletiva e individual; sendo assim, as primeiras feministas (que não recebiam essa denominação) usavam desse pensamento para exigir direitos iguais aos dos homens.

Feminismo marxista
No livro O Manifesto Comunista, os teóricos Karl Marx e Friedrich Engels colocam que as mulheres são afetadas pelo capitalismo, que trata as cidadãs como submissas, de classe inferior. O feminismo marxista acredita que a opressão das mulheres é principal ou exclusivamente um efeito desse capitalismo. Numa sociedade capitalista dominada pelos homens, o trabalho "improdutivo" das mulheres estava na base da pirâmide social, que no topo dela tem os proprietários dos meios de produção e no meio o trabalho produtivo e remunerado.

O burguês vê sua mulher como mero instrumento de produção. Ele ouve dizer que os instrumentos de produção devem ser explorados de forma comum e conclui, naturalmente, que haverá comunidade de mulheres. Ele não imagina que, nesse caso, trata-se precisamente de abolir o papel da mulher como simples instrumento de produção. A propósito, nada mais ridículo que a indignação moralizante de nossos burgueses sobre a pretensa comunidade oficial de mulheres que os comunistas adotariam. Os comunistas não precisam introduzir a comunidade das mulheres, ela quase sempre existiu. (MARX; ENGELS, 2008, p. 40)

Paul Frolich (2019, p. 76) escreve que "[...] para Rosa Luxemburgo o irreversível avanço da luta da classe proletária leva as mulheres trabalhadoras para dentro do turbilhão da vida política". Uma nova ideia de mulher surge a partir de movimentos revolucionários na Rússia dos anos 1900, o que levou ao desenvolvimento do feminismo marxista. Alexandra Kollontai, revolucionária comunista, colocou a emancipação feminina e a igualdade de gênero na pauta central da agenda socialista internacional.

Feminismo radical
Conhecido como feminismo radical, foi fundado por Shulamith Firestone e Ellen Willis, em 1969, o Redstockings ou "meias vermelhas", em referência à simpatia do feminismo com a extrema-esquerda. O objetivo dessa vertente feminista era acabar com a opressão sobre as mulheres, conquistando soberania sobre o próprio corpo e colocando em prática a mudança social radical.
Em 1969, houve um protesto desse grupo em uma audiência no estado de Nova Iorque sobre a reforma do aborto. De 15 representantes, a única mulher era uma freira. O grupo defendeu que as mulheres tivessem o direito de testemunhar sobre o assunto. Cerca de um mês depois, ativistas do Redstockings organizaram um ato na Igreja Metodista da Washington Square, também em Nova Iorque. Na ocasião, 12 mulheres relataram suas experiências em relação ao aborto ilegal, a dor extrema, o medo, o perigo e os custos. Essa luta rendeu frutos e, em 1973, a Suprema Corte dos EUA decidiu a favor do direito ao aborto até o terceiro trimestre de gravidez. Já em 2017, em um retrocesso no governo, Donald Trump assina uma ordem executiva que proíbe que as organizações de saúde, aprovadas pelo estado, ofereçam cobertura para o aborto. Conforme Shulamith Firestone (1970, p. 121), "[...] a menos que uma revolução destrua a raiz da organização social básica... o parasita da exploração nunca será aniquilado". Dentro das pautas feministas radicais estão: fim da indústria pornográfica, maternidade compulsória, violência obstétrica, violência masculina, descriminalização do aborto, etc.

Feminismo radical transexcludente
Desde os anos 1970 nos EUA, houve um subgrupo bem atuante de feministas que acreditavam que suas vidas e experiências de opressão são diferentes das que viveram as mulheres trans, pois elas foram designadas "mulheres" ao nascer e sempre se identificaram assim. Essas mulheres foram denominadas TERFS, sigla em inglês para "Feministas Radicais Transexcludentes". As críticas para

esse movimento são, ao mesmo tempo, amplas e violentas, pois, em 1973, na Califórnia, a coorganizadora da Conferência Lésbica da Costa Oeste, Beth Elliot, foi embora depois de ser atacada pelo grupo separatista lésbico "The Guter Dykes" por ser trans. Já, em 2008, a escritora e blogueira Viv Smythe, uma mulher cisgênero, cunha a expressão "feminismo radical transexcludente", para diferenciar a comunidade feminista radical transinclusiva à qual pertence. As feministas transinclusivas questionam se um feminismo que autoriza a exclusão de um grupo que está às margens pode ser chamado de feminismo. Segundo Raymond (1979, p. 120), "Todos os transexuais estupram os corpos das mulheres ao reduzir a forma feminina real a um artefato, apropriando-se desse corpo para si mesmas".

Ecofeminismo

Em 1974, a feminista francesa Françoise d'Eaubonne cunhou o termo "ecofeminismo" para uma nova vertente do feminismo que se fixou na ecologia, no estudo da integração entre os organismos e o seu meio ambiente. Essa vertente acredita que a dominação, a degradação do meio ambiente e a exploração e opressão contra as mulheres têm conexões significativas.

Ecofeministas, como Vandana Shiva, assumem uma posição politicamente mais radical. Shiva (1993, p. 25) diz que "[...] ciência e tecnologia não são um gênero neutro". Pode-se dizer que Vandana Shiva é a figura-chave dessa vertente. Nascida em 1952, Vandana estudou física na Índia e depois filosofia da ciência no Canadá. O movimento ganhou força em 2004, quando Wangari Maathai se tornou a primeira mulher africana a receber o prêmio Nobel da Paz por sua contribuição ao desenvolvimento sustentável. E, em 2016, a Conferência Ecofeminista da Costa Oeste, na Califórnia, abordou a degradação das mulheres, os direitos dos animais e o meio ambiente em um mundo patriarcal violento. Vandana Shiva (1993, p. 30) disse: "Vemos a devastação da Terra... por guerreiros corporativos como uma preocupação feminista.".

Mulherismo

A citação fundamental para representar a vertente do mulherismo africana é Alice Walker, nascida em 1944, em Eatonton na Georgia, EUA, filha de um casal de meeiros afro americanos. Quando ficou cega de um olho em um acidente, sua mãe lhe deu uma máquina de escrever e permitiu que ela escrevesse, em vez de fazer as tarefas de casa. Formou-se em 1965 e se mudou para o Mississipi, onde acabou se envolvendo com o Movimento pelos Direitos Civis. Sua obra mais famosa, intitulada A Cor Púrpura, ganhou o Prêmio Pulitzer e uma adaptação para o cinema, dirigida por Steven Spielberg, em 1985.

Essa vertente, segundo Walker (2016), coloca que, independentemente de raça, classe ou gênero, as pessoas produzem de forma igual. O mulherismo busca renunciar as divisões de classe, promover a igualde de gênero, a liberdade sexual e a rejeição do racismo. Mas o que significa o termo "mulherismo?". Segundo Walker (2016, p. 40), "[...] mulherismo é o amor para com todas as mulheres". Esse amor pode ou não ser sexual. Ela enfatiza que um vínculo entre mulheres exalta sua vida emocional e sua força. Alice vai além e declara que mulherismo é tanto para mulheres heterossexuais que têm um parceiro homem quanto para mulheres lésbicas e mulheres que amam homens como amigos. Essa ideia de Alice Walker desafiou as feministas radicais e lésbicas que insistiam que a luta coletiva contra o patriarcado tinha que excluir os homens. Hoje em dia, o mulherismo ainda é debatido, mas é usado como um conceito histórico.

Feminismo indígena

Mulheres indígenas sofrem desigualdades por razões relacionadas tanto ao gênero quanto à etnia. Elas enfrentam uma dupla opressão e, como forma de combate, elas aumentam sua participação na luta étnica, acrescentando questões femininas ao debate, e assim, com essa estratégia, a autonomia feminina e a autonomia étnica se conectam.

O feminismo indígena se concentra nas mulheres cuja origem racial é de um dos povos originários dos países que foram ocupados por colonos europeus. É um movimento ativo nos Estados Unidos, Canadá, Austrália, Brasil e Nova Zelândia. Mas também, em lugares como Chiapas, no México, onde o Movimento Revolucionário Zapatista protesta contra a opressão do povo indígena pelo Estado. Essa vertente escreve sobre o impacto da colonização, invasão de europeus, sobre o extrativis-

mo, supremacia branca, genocídio, violência sexual, nacionalismo anti-indígena e patriarcado europeu, que foi introduzido nas terras colonizadas.
As feministas observam que a colonização teve um profundo impacto nas estruturas familiares nativas e na capacidade das mulheres de parir e criar os filhos e filhas em um ambiente apropriado a sua origem racial.

Feminismo universal
Em 2000, bell hooks, um ícone feminista norte-americano, publicou o livro O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras, em que defende que o feminismo é bom para as mulheres e para os homens. Já em 2004, nos EUA, Jessica Valenti criou o site "feministing.com", desenvolvido por e para jovens feministas. Em 2016, a revista "Billboard" descreveu o álbum Lemonade, de Beyoncé, como um trabalho revolucionário de feminismo negro. E, em 2017, foi publicado, nos EUA, Histórias de ninar para garotas rebeldes, com histórias que desafiam os estereótipos de gênero. Porém a citação fundamental do feminismo universal é Chimamanda Ngozi Adichie que, em seus livros Para educar crianças feministas: um manifesto e Sejamos todos feministas, coloca que devemos criar filhos e filhas de forma diferente para que a próxima geração tenha ideias mais igualitárias sobre gênero. Em seu livro Para educar crianças feministas: um manifesto, ela argumenta com quinze ideias sobre como criar uma filha de maneira neutra em relação à cultura de gênero que está arraigada na Nigéria e na sua própria cultura.
No final da primeira década do século XXI, houve uma enorme agitação no discurso feminista por toda a internet, em especial na esfera feminista. Muitas mulheres ainda tinham a ideia de um "pós-feminismo" de que a batalha contra o patriarcado já tinha findado e as mulheres podiam escolher os seus caminhos. Algumas argumentavam que o feminismo era muito hostil aos homens e não tinha significado mais. Outras, por sua vez, denunciavam o egoísmo das feministas em relação a mulheres que ainda sofriam pressões patriarcais, bem como seus radicalismos. Essa vertente chega para acabar com isso e mostrar que a luta ainda continua e a batalha é árdua e deve trazer para o debate homens e mulheres, todos, todas e todes; só assim se fortalecerá o feminismo e se combaterá o sexismo para, enfim, chegarmos à igualdade de gênero.

Considerações finais
As definições de patriarcado, machismo, feminismo, femismo, vão além do que está escrito, é "escurecedor" quando nos damos conta do itinerário que essas definições caminharam e a ferida profunda que causam para todos, todas e todes. Devemos sempre pensar o quanto o movimento feminista foi e é importante para a construção de uma sociedade mais igualitária em relação ao gênero e suas nuances.
Pode-se observar que as trajetórias feministas transitam por movimentos políticos dominados pelo patriarcado estrutural e sexista de uma sociedade não só americana. Em todo o mundo a opressão das mulheres foi e ainda é marcada pela violência doméstica, moral, física, de bens e afins. Ao longo do percurso que o feminismo tomou vê-se como as mulheres têm que lutar e lutar. Até quando? Apenas resistir e resistir.
As vertentes feministas se destacam em seus pontos fortes e fracos, o importante é que não nos encaixemos em uma única "caixa", e sim num todo feminista, com suas diversas pautas e formas de lidar com todos os assuntos que cercam e cerceiam esse movimento social e extremamente importante, lutando cada dia contra o patriarcalismo, sexismo, misoginia, machismo e todas as formas de opressão, sejam elas políticas, sociais, capitalistas, etc...
Os feminismos contemporâneos enfrentam desafios complexos, como a luta pela igualdade de gênero no contexto de crescente autoritarismo, crises econômicas e mudanças climáticas. A globalização trouxe novas questões para o movimento feminista, como o tráfico de mulheres e a exploração laboral. Além disso, o movimento continua a lutar pela representação igualitária nas esferas políticas, econômicas e culturais.
Em resumo, os feminismos são movimentos dinâmicos e multifacetados que evoluem para responder às necessidades e desafios das mulheres em diferentes contextos históricos e culturais. A luta pela igualdade de gênero é contínua e requer a participação de todas as esferas da sociedade para construir um mundo mais justo e igualitário.

Referências

AKOTIRENE, C. Interseccionalidade. São Paulo: Sueli Carneiro: Jandaíra, 2020.

MARX, K.; ENGELS, F. O manifesto comunista. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

MELO, H. P. de; MARQUES, T. C. de N. Partido Republicano Feminino. Partido: Registros de Sociedades Civis, 1º Ofício de Títulos e Documentos, 18/8/1911. Arquivo Nacional, Fundo FBPF. Diário Oficial, Rio de Janeiro, 17 dez. 1910. Disponível em: http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/PARTIDO%20REPUBLICANO%20FEMININO.pdf. Acesso em: 20 mar. 2021.

RAYMOND, J. The Transsexual Empire. Boston: Beacon Press, 1979.

SHIVA, V. Reductionism and Regeneration: A Crisis in Science. In: SHIVA, V.; MIES, M. Ecofeminism. London: Zed Books, 1993. p. 22-35.

WALKER, A. A cor Púrpura. Tradução de Betúlia Machado, Maria José Silveira, Peg Bodelson. Rio de Janeiro: José Olympio, 2016.

LIDERANÇA E COMPETÊNCIA

JULIANA YURI NISHITANI

RESUMO
Este trabalho apresenta uma reflexão sobre o papel da liderança dentro das organizações e a importância da compreensão e conhecimento das competências, habilidades, atitudes comportamentais, emocionais e técnicas para liderar pessoas. Quanto à metodologia, trata-se de uma pesquisa de levantamento bibliográfico com abordagem qualitativa para o tema: LIDERANÇA E COMPETÊNCIA. Este tema entende quais são os benefícios que a organização atinge mediante uma gestão de alta performance e construtiva, também compreende como os funcionários se sentem e produzem melhores resultados diante de diferentes formas de tratamento e posicionamento dos líderes.Este tema é de fundamental importância para os líderes e gestores que buscam autoconhecimento e crescimento profissional com impacto positivo no desenvolvimento dos subordinados através de uma equipe mais integrada com seleção de pessoas através da análise de competências comportamentais e técnicas, treinamento e desenvolvimento através de um plano de sucessão. Com este trabalho conclui-se que a liderança construtiva é realizada através de comunicação clara e objetiva e um conjunto de atitudes estratégicas comportamentais e técnicas para influenciar pessoas.

Palavras-chave: Liderança; Gestão de Pessoas; Motivação.

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta uma reflexão sobre o papel da liderança dentro das organizações e a importância da compreensão e conhecimento das competências, habilidades, atitudes comportamentais, emocionais e técnicas para liderar pessoas.
De acordo com Robbins, Decenzo e Wolter, (2013), liderar é motivar os funcionários, dirigir as atividades dos outros, selecionar o canal de comunicação mais eficaz e resolver conflitos entre os membros.
De acordo com Robbins, Decenzo e Wolter, (2013), o líder de sucesso deve possuir quatros competências essenciais: competências técnicas, interpessoais, conceituais e políticas. Atualmente os profissionais de recursos humanos têm-se deparado com constantes e importantes mudanças ocorridas não só com as organizações, mas, principalmente com as pessoas, sendo que cada vez mais os gestores buscam novos métodos e processos que conduzam os colaboradores a um caminho de satisfação no desenvolvimento de suas atividades. Para tanto, a líder precisa promover mecanismos que sustentam o relacionamento e o desenvolvimento da equipe de trabalho. Este tema entende quais são os benefícios que a organização atinge mediante uma gestão de alto desempenho e construtiva, também compreende como os funcionários se sentem e produzem melhores resultados diante de diferentes formas de tratamento e posicionamento dos líderes. Este tema é de fundamental importância para os líderes e gestores que buscam autoconhecimento e crescimento profissional com impacto positivo no desenvolvimento dos subordinados através de uma equipe mais integrada com seleção de pessoas através da análise de competências comportamentais e técnicas, treinamento e desenvolvimento através de um plano de sucessão.

LIDERANÇA

Segundo Albuquerque, (2012), liderar é influenciar pessoas, com enfoque no ganho mútuo, este conceito busca resultados em que todos ganham, trazendo benefícios para as partes envolvidas. Ser líder é ser diplomata e nobre, ambas virtudes que podem ser adquiridas e sustentadas com habilidade e autoconstrução.
Segundo Hunter, (2006), liderança é a habilidade de influenciar pessoas para trabalharem entusiasticamente visando atingir objetivos comuns, inspirando confiança por meio da força do caráter. Liderar significa conquistar as pessoas, envolvê-las de forma que coloquem seu coração, mente, espirito, criatividade e excelência a serviço de um objetivo.
Gestão é o ato de gerir, de administrar. São os meios através dos quais se gerem uma equipe, uma instituição, um projeto ou uma

empresa. (RABAGLIO, 2008).
Considerando Albuquerque, Abbud e Kaltenbach, (2009), são várias as definições de lideranças existentes, sendo a mais simples e adequada definição a seguinte: "Liderar é influenciar pessoas". Durante a história da humanidade, foi constatado que, no início, o exercício da liderança era através do poder, sobre a obrigatoriedade e a coação, com o passar do tempo e pela busca de conhecimento, liberdade de expressão e o acesso à informação fizeram com que as lideranças desenvolvessem habilidade de conquistar as pessoas por ser especialista em pessoas. Aprender, entender, compreender e refletir sobre a dinâmica do comportamento humano deve constituir-se um dos principais campos de interesse e estudo por parte daqueles que exercer a liderança, porém infelizmente a realidade tem comprovado que é grande o número de líderes que ignoram os princípios elementares orientadores, dirigentes e motivadores do comportamento dos indivíduos. Aprendem a manipular e ignoram como criar ambientes motivadores. Como especialista em pessoas, entende-se que o líder deve ter duas competências "aprender a sentir" e "aprender a conviver". (ALBUQUERQUE, ABBUD e KALTENBACH, 2009, pg. 84).
Para os autores Albuquerque, Abbud e Kaltenbach, (2009), o líder não nasce pronto, ele engrandece ao longo da vida, existe uma qualidade que faz toda a diferença na vida de um líder que é a Iniciativa, essa virtude forja o futuro e o mesmo aceita correr riscos.
A liderança é um composto de várias qualidades. As qualidades mais importantes que compõe a liderança são: a confiança em si mesmo, a ascendência moral, o espírito de sacrifício, o sentimento de paternidade, o sentimento de justiça, a iniciativa, a decisão, a dignidade e a coragem. (ALBUQUERQUE, ABBUD e KALTENBACH, 2009, pg. 92)
De acordo com Robbins, Decenzo e Wolter, (2013), liderar é motivar os funcionários, dirigir as atividades dos outros, selecionar o canal de comunicação mais eficaz e resolver conflitos entre os membros.
Se tratando da identificação das características predominantes dos líderes, podemos citar algumas delas: autoconfiança, habilidade no relacionamento humano, criatividade, inovação, espírito de equipe, flexibilidade, foco e coragem. A respeito dessas características de líder, conforme citado no capítulo dois, alguns já nascem com elas, outros buscam desenvolvê-las no decorrer de suas carreiras.
Segundo Chiavenato (2000, p.315) A liderança é a capacidade de influenciar as pessoas a fazerem aquilo que devem fazer. O líder exerce influência sobre as pessoas, conduzindo suas percepções de objetivos em direção a seus objetivos.
Gerir pessoas hoje é uma das mais importantes funções da administração moderna no contexto global. "Administração de Recursos Humanos é o conjunto de políticas e práticas necessárias para conduzir os aspectos da posição gerencial relacionadas com as pessoas". (CHIAVENATO, 2004, p. 9).
De acordo com os pensamentos de Chiavenato , a liderança é a capacidade de influenciar as pessoas a fazerem aquilo que devem fazer. O líder exerce influência sobre as pessoas, conduzindo suas percepções de objetivos em direção a seus objetivos.

A IMPORTÂNCIA DA COMPREENSÃO E CONHECIMENTO DAS COMPETÊNCIAS, HABILIDADES, ATITUDES COMPORTAMENTAIS, EMOCIONAIS E TÉCNICAS PARA LIDERAR.
De acordo com Robbins, Decenzo e Wolter, (2013), quando o líder aceita a responsabilidade de liderar outras pessoas, nunca poderá "fugir" do trabalho. As coisas acontecem, e espera-se que você lide com elas, não importa quando elas acontecem ou onde você está, não será novidade receber um telefonema enquanto estiver de férias, por exemplo. Para os autores o líder de sucesso deve possuir quatros competências essenciais: competências técnicas, interpessoais, conceituais e políticas.
A competência técnica é a capacidade de aplicar conhecimentos especializado ou perícia. É difícil, se não impossível, efetivamente supervisionar funcionários com competências especializadas se você não tiver um conhecimento adequado dos aspectos técnicos dos seus postos de trabalho. Embora o coordenador não precise ser capaz de desempenhar certas habilidades técnicas, por exemplo, a tarefa de agendamento de fluxo de trabalho requer competência técnica para determinar o que precisa ser feito. (ROBBINS, DECENZO e WOLTER, 2013, pg. 36).

A capacidade de trabalhar bem com as pessoas, entender suas necessidades, se comunicar bem e motivar outras pessoas, tanto individualmente como em grupos, constitui a competência interpessoal. Muitas pessoas são tecnicamente proficientes, mas incompetentes interpessoalmente. Podem ser fracos ouvintes, ser despreocupados com as necessidades dos outros ou ter dificuldade em lidar com conflitos. Coordenadores fazem as coisas por meio de outras pessoas. Eles devem ter boas habilidades interpessoais para se comunicar, motivar, negociar, delegar conflitos e resolvê-los. (ROBBINS, DECENZO e WOLTER, 2013, pg. 38).

A competência conceitual é a capacidade mental de analisar e diagnosticar situações complexas. Fortes capacidades conceituais permitem que um coordenador veja que a organização é um sistema complexo de muitas partes inter-relacionadas e que a própria organização é parte de um sistema maior, que inclui o setor da organização, a comunidade e a economia da nação. Isso dá ao coordenador uma ampla perspectiva e contribui para a solução criativa de problemas. Em um nível mais prático, fortes capacidades conceituais ajudam os gerentes a tomar boas decisões. (ROBBINS, DECENZO e WOLTER, 2013, pg. 38).

A competência política é a habilidade do líder aumentar seu poder, construir uma base de poder e estabelecer as conexões "certas" na organização. Gestores se envolvem em política ao tentar influenciar as vantagens e desvantagens de uma situação. Ele vai além das atividades normais de trabalho. Sempre que duas ou mais pessoas se reúnem para algum propósito, cada uma tem alguma ideia do que deve ocorrer. Se uma pessoa tenta influenciar a situação para obter mais benefícios a seu favor ou evita que outras pessoas obtenham alguma vantagem, a política está sendo exercida. No entanto, nem todo o comportamento político é negativo. Ele não deve envolver manipulação de uma série de eventos, reclamações sobre colegas coordenadores ou sabotagem do trabalho ou reputação de outro para garantir ascensão na carreira. Há uma linha tênue entre o comportamento político apropriado e a polícia negativa. (ROBBINS, DECENZO e WOLTER, 2013, pg. 38).

Segundo Robbins, Decenzo e Wolter, (2013), habilidade é a capacidade de demonstrar um sistema e uma sequência de comportamento. A habilidade interpessoal é essencial para cargos de gestão, sendo que ao trabalhar com pessoas de diferentes culturas, diversidades os gestores aprendem que devem ser flexíveis e adaptáveis nas relações com os funcionários, pois reconhecer as diferenças promove a valorização das diferenças.

Segundo Albuquerque, (2012), a inteligência interpessoal surge da habilidade de reconhecer as emoções nos outros. Dentre as qualidades de um líder está a habilidade de uma personalidade agradável, é importante chamar os outros pelo nome, essa atitude valoriza o ser humano, gera confiança, atrai e aproxima. O Líder precisa ter senso de humor saudável, pois ele propicia bons relacionamentos, círculo de amizades extenso, facilidade em fazer amigos. O líder precisa conhecer cada perfil e extrair o melhor de cada um, considere o exemplo de Antonio Ermírio de Moraes: "Não encontre defeitos, encontre soluções".

Para Albuquerque, (2012), o sorriso bem-humorado faz a vida ficar melhor e ninguém é tão pobre que não possa dar um sorriso nem tão milionário que não precise de um. O sorriso é efetivamente uma marca registrada, um sorriso de forma agradável, espontâneo, autêntico e descontraído. No livro Quem ri ganha mais dinheiro do Ivan Lojja, relata que algumas personalidades como Silvio Santos e tantos outros, que tem um riso mais fácil conseguem ter mais resultados, inclusive financeiros. Daí aquela frase "Ah, rico ri à toa". Mas será que o rico ri à toa porque é rico ou e rico porque ri à toa?

Líder compreenda para ser compreendido, pergunte e ouça com atenção, seja simpático, entenda e respeite a opinião do outro, assim como o subordinado também precisa aprender a respeitar a opinião do seu superior, tenha comando com habilidade, elogie e valorize, saiba lançar desafios com habilidade, ou seja, aprenda a delegar. Delegar é dividir esforços para multiplicar resultados através das pessoas, atribuindo desafios a enfrentarem novas situações e acatar novas responsabilidades que lhes foram delegadas para otimizar o desemprenho dos grupos e para o crescimento delas próprias. Lembre-se de que tudo é uma via de mão dupla. Utilize palavras chaves para negociações, como "eu respeito a sua honestidade", "boa pergunta", "eu con-

cordo que nós temos algo para resolver"; seja tolerante. (ALBUQUERQUE, 2012).

Entre as obrigações de uma liderança servidora está a definição da missão, das normas de comportamento e a indicação de responsabilidades. O líder servidor não encomenda pesquisas nem promove reuniões de comitê ou votações democráticas para decidir as respostas a essas questões. Ao contrário, as pessoas esperam que o líder ofereça essa orientação, identifique e atenda às necessidades de cada pessoa para que possam se tornar mais eficazes na realização de sua missão. (HUNTER, 2006).

Comunique para expressar e não para impressionar, comece pelo seu objetivo e busque afinidades com as pessoas, pergunte, olhe e ouça. Evite perguntar o "por quê?", as vezes as pessoas levam esse tipo de pergunta para o lado pessoal. Reduza as interrupções, mas reserve um espaço na sua agenda para atender as pessoas e se for um líder, os seus funcionários. Quando estiver conversando com alguém dê total atenção. Para obter os resultados que esperamos é preciso de instruções precisas, portanto planeje, identifique o que, quem, quando, onde, como e por quê. Comunique as pessoas do que você espera delas, agende encontros regulares para avaliar os resultados e ao final dê ao funcionário um feedback. Para toda posição de liderança é muito imprescindível utilizar a ferramenta de feedback, corretivo ou positivo. Às vezes é difícil corrigir um comportamento inadequado e inaceitável, entretanto, é melhor fazê-lo antes que isso lhe cause problemas. Dê feedback em particular, faça-o pessoalmente e aborde só um aspecto de cada vez. Quando notar melhora no desempenho, dê feedback positivo, pois o reconhecimento é motivador e ajuda a adquirir autoconfiança. E nunca comece por "você", pois frases iniciadas por "você" colocam o foco do problema na pessoa, diga "Notei que..." ou "Fico preocupado quando...". Para lidar com comunicadores agressivos a princípio dê liberdade a eles, mantenha a calma, reconheça que a situação é delicada, não use clichês, concentre-se no problema principal, pergunte "o que" e "como", não dê conselhos, estabeleça limites e demonstre segurança. É preciso ajudar os comunicadores passivos, peça a opinião dos mesmos, tranquilize e encoraje, faça perguntas abertas, transfira a responsabilidade para ele, porém não pressione tanto, não seja critico, rude ou os apresse. É natural haver conflito onde existem diferenças de comportamento, percepção, expectativa, interpretação, opinião, perfil de comunicação e preferência. É importante interferir com participação, papel de facilitador, e não intervenha se não for realmente necessário, evite polarização, seja o exemplo. Prepare-se para as reuniões, especifique o propósito da reunião, defina a pauta, detalhe a pauta, divulgue a pauta, determine quem deverá comparecer à reunião, quebre as regras se necessário, seja claro quando delegar, delegue e alterne, conduza as reuniões com eficiência, fique atento aos sinais emitidos pelas expressões dos envolvidos, não se desvie do objetivo, promova uma participação equilibrada, esclareça os comentários confusos, capte os pontos mais importantes, contemporize as diferenças de opinião, ao final da reunião faça três perguntas (que pontos importantes discutimos? Que tarefas foram designadas? O que conseguimos realizar?). Somos o modelo de comportamentos, portanto não facilite e seja comprometido. Para qualquer tipo de apresentação é importante se preparar, defina o seu objetivo, leve em consideração o seu ouvinte, resolva o que e como apresentar, selecione os pontos principais, crie uma transição entre os pontos importantes, recapitule e conclua, prepare a abertura e faça um resumo, organize a apresentação em etapas, elabore material de apoio e escreva os seu objetivo, utilize recursos para facilitar a memorização de seus postos-chave e não finalize a reunião com perguntas e respostas. Ensaie a sua apresentação, cronometre o tempo, preste atenção ao seu ritmo, prenda a atenção, seja vigoroso e expressivo, use sinais verbais, use sinais vocais, use sinais visuais e esteja preparado para perguntas. Outra ferramenta de comunicação importante e que devemos ser objetivos são os e-mails, restrinja cada mensagem a apenas um assunto, use saudações e despedidas formais, comece o que é mais importante, seja breve, use texto de fácil leitura, forneça os seus contatos, leia em voz alta e tente entender se a sua comunicação está eficaz o bastante para provocar a reação desejada, revise cheque regularmente sua caixa de e-mails, ao responder, mantenha o assunto, obedeça à política de e-mails,

verifique o endereço com critério de cópia ou cópia oculta, preencha o campo assunto de maneira informativa e interessante e não seja apressado, pois os e-mails são uma ferramenta rápida e prática, mas podem ser perigosos, atente-se. (ARREDONDO, 2007).

SELEÇÃO POR COMPETÊNCIAS

Considerando Rabaglio, (2001), competência é um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e comportamentos que permitem ao indivíduo desempenhar com eficácia determinadas tarefas, em qualquer situação. As competências são divididas entre técnicas e comportamentais, sendo as técnicas: conhecimento e habilidade em técnicas ou funções específicas. Ex.: Programados de um software específico, técnico em contabilidade... e o grande desafio consiste em desenvolver competências como flexibilidade, criatividade, inovação que são exemplos de competências comportamentais. A habilidade é o ato de colocar o conhecimento em prática.

De acordo com Rabaglio, (2001), A ferramenta CHA é utilizada pelo setor de Recursos Humanos e pelos líderes ao selecionar um profissional para o cargo em aberto, onde o C (Saber) significa Conhecimentos técnicos, escolaridades, cursos, especializações... O H (Saber fazer) significa habilidades, ou seja, experiência nos conhecimentos técnicos, ter colocado algo em prática e o A (Querer fazer) de Atitudes compatíveis para atingir eficácia em relação aos conhecimentos e habilidades adquiridas ou a ser adquirido. Atuar com seleção e desenvolvimento de pessoas sem identificar se a pessoa conhece, sabe fazer e quer fazer – CHA – é prejudicial aos resultados positivos que se espera.

Para Rabaglio, (2001), A gestão por competências tem como objetivo mapear as competências que façam parte das estratégias de competitividade e diferenciação no mercado de trabalho e do papel desempenhado em cada vaga. O líder precisa conhecer a missão, visão e valores da empresa e as competências organizacionais e do seu setor para selecionar, treinar e desenvolver os profissionais com direcionamento e eficácia. Durante uma entrevista comportamental é necessário abordar questões que contempla o contexto, a ação e o resultado do comportamento do indivíduo em outras experiências profissionais.

Rabaglio, (2001), indica a condução de entrevistas em primeiro lugar apresentando-se, estabelecendo um rapport para deixar o candidato à vontade, num ambiente descontraído, na sequência fale resumidamente sobre a empresa e sobre a vaga para a qual a pessoa está se candidatando e verifique o real interesse do candidato ou funcionário se for um recrutamento interno. Questione informações pessoais e profissional e logo em seguida faça as perguntas baseadas no Perfil de Competências para a vaga e finalize a entrevista permitindo ao candidato expressar algo que ele ache importante ou para fazer alguma pergunta. Após comprometa-se e cumpra a dar uma resposta sobre o processo seletivo, sendo positiva ou negativa.

Atuando com seleção por competências espera-se atingir uma seleção com mais foco; objetividade e processo sistemático; maior consistência na identificação de comportamentos relevantes para a vaga; maior facilidade na avaliação do desempenho futuro; maior garantia de uma contratação de sucesso; boa adequação do profissional à empresa e à atividade a ser desempenhada; controle do turnover e melhora na produtividade; evita prejuízos com reabertura de processos seletivos e diminui a influência de opiniões, sentimentos e preconceitos dos selecionadores; o candidato tende a não mentir, pois deve citar um fato real; fornece dados concretos sobre desempenho do candidato e facilita o feedback; aumento da credibilidade da área de seleção e clientes internos; marketing da empresa vendendo imagem positiva e ética; profissionalismo e respeito pelo ser humano. (RABAGLIO, 2001).

De acordo com Robbins, Decenzo e Wolter, (2013), descrição de cargo é um documento formal que descreve e especifica funções, condições e responsabilidades da atividade. Este documento formaliza as atividades do funcionário e pode ser usado na avaliação de desempenho, ajuste salarial, decisões de necessidades de treinamento e ajuda os funcionários a aprender suas funções de trabalho e a entender os resultados que o gestor espera deles.

TREINAMENTO E DESENVOLVIMENTO DE PESSOAS.

De acordo com Robbins, Decenzo e Wolter,

(2013), capacitar significa aumentar a participação dos funcionários no trabalho, maneiras de capacitar os funcionários ocorrem através da alocação de funções, delegação de responsabilidade e atribuição de responsabilidade.
De acordo com ROBBINS, DECENZO e WOLTER, (2013), os líderes são as pessoas encarregadas por identificar as deficiências de habilidades, sugerindo programas de treinamentos apropriados e aos profissionais. Os líderes devem desenvolver os seus funcionários, esclarecer as responsabilidades e metas, motivá-los a atingir os níveis mais elevados de desempenho.
Segundo Robbins, Decenzo e Wolter, (2013), a melhoria continua são as atividades em uma organização que melhoram os processos que resultam na melhoria da qualidade de bens e serviços produzidos com o objetivo de criar uma organização comprometida com a melhoria continua, ou como os japoneses chamam, Kaizen, portanto, treinar e desenvolver os profissionais é trabalhar com a melhoria contínua da organização.
Robbins, Decenzo e Wolter, (2013), reforça a necessidade de atuar com benchmarking busca das melhores práticas entre outras organizações que levam ao seu excelente desempenho em busca de melhorar a qualidade, analisar e copiar métodos dos líderes e profissionais em vários campos. Os autores reforçam a importância da organização possuir certificações, por exemplo da ISO que significa que a empresa tem seguido rigorosos padrões de qualidade e alcançou essa designação.
Segundo Albuquerque, (2012), a Inteligência é a interligação de ideias e a Inteligência emocional é a capacidade de trabalhar com suas habilidades. Para o psicólogo americano Howard Gardner, especialista em cognição e educação da Universidade de Harvard, os seres humanos são dotados de várias inteligências; todas as inteligências estão presentes em todas as pessoas, mas com diferenças quantitativas e todas as inteligências podem ser aumentadas através do uso. Gardner referiu-se à existência de sete inteligências assim catalogadas: 1ª Inteligência lógico - matemática; 2ª Inteligência Lingüística; 3ª Inteligência musical; 4ª Inteligência espacial; 5ª Inteligência Interpessoal; 6ª Inteligência intrapessoal e 7ª Inteligência corporal sinestésica. Para desenvolver-se é necessário força de vontade e determinação em progredir.
Os funcionários devem ser treinados ao ingressar na empresa, questões subconscientes que o líder precisa responder o mais depressa possível: Questão número um: "Como devo me comportar" e Questão número dois: "O que acontece se eu não me comportar dessa maneira?". Depois do treinamento inicial é necessário trabalhar com feedback, resultados tabulados e trabalhar os atritos em busca de eliminação de hábitos desfavoráveis, substituindo-os por outros mais saudáveis, até o comportamento (habilidade) se torne uma prática inconsciente. (HUNTER, 2006).
Segundo Goman, (2014), para treinar e desenvolver pessoas é necessário compreender as novas gerações e tecnologias. A geração Y, pessoas nascidas entre 1984 e 2002 cresceram sob orientação de pais que os posicionaram para o sucesso e altamente céticos no que diz respeito à autoridade pelos escândalos corporativos e institucionais dos últimos anos. Para essa geração a tecnologia determinante tem sido a internet que impulsiona a diversidade. São pessoas que apresentam alto nível de tolerância para a mudança e inovação e não tem medo de serem demitidos. Não buscam trabalhar por mais de dois anos no primeiro empregador, pois o que lhes foi dito é que terão muitos empregos em uma variedade de empresas, ao longo de várias carreiras. É importante compreender que essa geração faz muito uso da tecnologia e muito pouco tempo com envolvimento no contato social direto.
Para desenvolver as pessoas é necessário trabalhar com feedbacks e orientações, ou seja, o líder deve aprimorar a habilidade de comunicação com clareza e equilíbrio emocional para ser um líder mais agradável e eficaz.
Mudar atitudes negativas nas pessoas, sem deixá-las ressentidas, é, com certeza, uma habilidade de influenciar pessoas. Chame para uma conversa e após identificar algo positivo inicie a conversa ressaltando, por exemplo, "você é uma pessoa que eu respeito, que eu admiro", "você é uma pessoa de potencial", primeiro crie sintonia para depois conduzir. A ideia é conduzir o processo no sentido de resolver o impasse ou conflito, adote uma postura de pessoa de solução, de resultado e não como alguém que se envolve emocionalmente

com o processo e fica numa relação neurótica, desgastante e infrutífera. Ao conquistar um objeto celebre com a pessoa/equipe. Corrija os erros em particular e elogie em público, acolha o erro, corrija e apoie, é importante estimular quando houver progresso, se necessário admita que você também erra e lembre-se dos três "R" Respeito pelo próximo; A falta de habilidade nas relações humanas não afeta só o casamento, namoro ou amizade; afeta também os relacionamentos profissionais, políticos, empresariais e até internacionais. Ou seja, a maneira como a pessoa de sucesso se relaciona com seus amigos, familiares e clientes é o que faz a diferença. Entende-se que existir é relacionar-se! (ALBUQUERQUE, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o estudo realizado entende-se que a liderança construtiva é realizada através de um conjunto de competências, habilidades e estratégicas onde a relação é construída e orientada.

Gerenciar é garantir a execução das tarefas que estão em sua alçada e cuidar do dia a dia fazendo com que as atividades da empresa caminhem de maneira eficaz para que o resultado seja satisfatório.

Conforme citado na revisão bibliográfica, para que se pratique uma liderança eficaz é preciso que o líder participe de todos os processos, desde a seleção, treinamento e desenvolvimento dos colaboradores até o alcance dos objetivos, visando à satisfação pessoal e profissional dos liderados, mantendo-os motivados e dedicados a atingir suas metas e objetivos.

Liderar é valorizar a relação e o ambiente de trabalho dos profissionais que estão sob a sua responsabilidade. O líder lidera quando se preocupa com o bem-estar de todos e cria um bom clima no ambiente de trabalho, fazendo com que os funcionários se inspirem e deem o melhor de si para a empresa.

De acordo com a revisão bibliográfica deste artigo, conclui-se que a liderança vem sendo fator importante na busca por resultados organizacionais através das pessoas, unindo produtividade e bem-estar da sua equipe. Para que isso seja possível é preciso criar um ambiente que seja motivador e de sucesso.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Jamil. A ARTE DE LIDAR COM PESSOAS. São Paulo: Planeta Editora, 2012.

ALBUQUERQUE, Jamil; ABBUD, Márcio; KALTENBACH, Walter. A LEI DO TRIUNFO PARA O SÉCULO 21. Ribeirão Preto; Napoleon Hill Editora, 2009.

ARREDONDO, Lani. APRENDA A SE COMUNICAR COM HABILIDADE E CLAREZA. Rio de Janeiro: SEXTANTE Editora, 2007.

BOCK, B M Ana; FURTADO Odair; TEIXEIRA T L de Maria. UMA INTRODUÇÃO AO ESTUDO DA PSICOLOGIA. São Paulo: Saraiva Editora, 2002.

CHIAVENATO, Idalberto. ADMINISTRAÇÃO: TEORIA, PROCESSO E PRÁTICA. 3ª edição. São Paulo: Pearson education do Brasil, 2000.

_____. ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS: UMA ABORDAGEM CONTIGENCIAL. 3. Ed. São Paulo: Makron Books, 2004.

_____. COMPORTAMENTO ORGANIZACIONAL – A DINÂMICA DO SUCESSO DAS ORGANIZAÇÕES. São Paulo: Manole Editora, 2014.

_____. INTRODUÇÃO Á TEORIA GERAL DA ADMINISTRAÇÃO: UMA VISÃO ABRANGENTE DA MODERNA ADMINISTRAÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

GERRIG J. Richard; ZIMBARDO G. Philip. A PSICOLOGIA E A VIDA. São Paulo: Artmed Editora, 2005.

GOMAN, Kinsey Carol. A LINGUAGEM CORPORAL DOS LÍDERES. Petrópolis, RJ: Vozes Editora, 2014.

GULLO, Jodé. ADMINISTRAÇÃO PARA QUEM ESTUDA, ENSINA E PRATICA. São Paulo: Bom dia Editora, 2016.

HUNTER, C James. COMO SE TORNAR UM LÍDER SERVIDOR, OS PRINCÍPIOS DE LIDERANÇA DE O MONGE E O EXECUTIVO. Rio de Janeiro: SEXTANTE Editora, 2006.

RABAGLIO, Odete Maria. GESTÃO POR COMPETÊNCIAS. Rio de Janeiro: Qualitymark Editora, 2008.

RABAGLIO, Odete Maria. SELEÇÃO POR COMPETÊNCIAS. São Paulo: Educador Editora, 2001.

ROBBINS, Steephen P; DECENZO David A; WOLTER Robert M. FUNDAMENTOS DE GESTÃO. Traduzido de Supervisiontoday. Editora Saraiva, 2013.

TENÓRIO, G Fernando. et al. RESPONSABIIDADE SOCIAL EMPRESARIAL TEORIA E PRÁTICA. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2006.

EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA: O CONCEITO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

KALID ALI ALI

Resumo: A educação física inclusiva refere-se a práticas e abordagens na educação física que visam integrar e atender às necessidades de todos os alunos, independente de suas habilidades ou deficiência. O conceito de inclusão na educação física envolve adaptar atividades, ambientes e estratégia para garantir que todos os alunos possam participar e se beneficiar das aulas. A ideia é garantir que todos os alunos possam participar ativamente das atividades físicas, promovendo não apenas o desenvolvimento físico, mas também social e emocional. A formação e as vivencias que os professores de educação física têm ao longo da vida, influenciam diretamente a sua concepção sobre alguns termos, exemplo, a ideia de inclusão. Esse entendimento sobre o termo influencia diretamente o modo como o professor de educação física conduz a sua aula. Se esse termo não estiver esclarecido para o profissional e acontecer uma confusão, com o termo integração, o aluno será o maior prejudicado. O presente estudo procurou investigar o conceito que 10 (dez) professores de educação física, da rede regular, do ensino fundamental tem sobre educação física inclusiva.

Palavras-chaves: Educação. Educação física inclusiva. Conceito. Professores de Educação física

Introdução

O ponto principal sobre a inclusão, é que de fato, todos os seres humanos têm suas limitações, somos todos diferentes. (Gimenez, 2015) Entendendo e respeitando essas diferenças, seriamos capaz de uma educação mais inclusiva.

Entretanto, essas modificações para a inclusão na sociedade

é algo que leva muito tempo, dedicação e conhecimento para todos, uma vez que a falta de informação pode ser fator determinante na exclusão de pessoas. Essa nova visão de sociedade inclusiva teve início somente nos anos 80 e só ganhou verdadeira força somente nos anos 90, porém ainda hoje a exclusão é uma realidade e só pode deixar de ser por um novo modelo de sociedade, que exigira várias mudanças em toda sua infraestrutura, adaptações dos espaços assim como no meio de transporte e a principal mudança e a mudança na mentalidade de todos os cidadãos para que compreendam as pessoas com necessidades especiais. (Sassaki, 1992 p.42)

Podemos dizer então que:

"Conceitua-se a Inclusão Social como processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas e a sociedade buscam, em parcerias, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos." (Sassaki, 1997 p.3).

Ou seja, a inclusão social é a mudança tanto da sociedade como das pessoas com necessidades especiais, para que possam trabalhar juntos fortalecendo a cidadania e garantir os direitos de todos, com iguais oportunidades, responsabilidade e deveres.

Já a integração foi uma prática social muito difundida na década de 50 até a década de 80, onde as pessoas com deficiência eram tratadas como objetos de caridade e não podiam opinar em assuntos referentes a sua própria vida. Muitas atividades propostas para essas pessoas, como atividades físicas, desportivas e alguns trabalhos eram raros e algo momentâneo que não impactavam suas vidas e não os colocava como participantes da cidadania. (Sassaki, 1999 p.6)

Enquanto a inclusão é uma prática social que começo a ser desenvolvida somente na década de 90, quando um grupo de pessoas com deficiência aprovaram a "Declaração de Vancouver" em 1992, o que podemos considerar como o primeiro ato de inclusão e cidadania realmente efetivo. (Sassaki, 1999 p.7)

Concordamos com Sassaki, sobre a definição de que a

"Educação Inclusiva significa provisão de oportunidades equitativas a todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiências severas,

para que eles recebam serviços eficazes, com os necessários serviços suplementares de auxílios e apoios, em classes adequadas à idade, em escolas da vizinhança, a fim de prepará-los para uma vida produtiva como membros plenos da sociedade" (1999 p.174).0
Entende - se que a educação tem que de ser de igual para todos, independente de suas limitações, com os atendimentos necessários a fim de preparar todos para a vida em sociedade e sua entrada no mercado de trabalho.
Essa visão é reforçada por Carvalho, (1988)
"Podemos dizer que na escola o conceito é que todos, independente de suas necessidades, sejam físicas ou cognitivas, em qualquer escola denominada comum e regular, devem prestar o serviço de forma pedagógica e que atenda a todos indiscriminadamente."

Por fazer parte do currículo da escola ajudando o aluno nos aspectos físico, social e psicológico, além de ser uma disciplina flexível nos seus conteúdos, a educação física tem um grande diferencial se comparados as outras disciplinas, por isso é vista como uma matéria diferenciada e com vantagens para a inclusão (Rodrigues 2003 e Martins 2014)
Porém Daolio (2014) diz que:
"Estar realmente incluso nas aulas de educação física é se apropriar do conhecimento da área e poder elaborar questões mais complexas relacionadas ao corpo e ao movimento."
Entende - se que, para estar incluso, não basta fazer a atividade, muitas vezes sem nem saber o porquê está fazendo, mas ao realizar a atividade ter a oportunidade de obter o conhecimento e estabelecer várias relações que pode ir de encontro com outras matérias até situações de seu cotidiano.
Entretanto autores ao classificar inclusão assumem o conceito do ponto de vista mais generalista e pode gerar uma confusão sobre o conceito de integração e inclusão, e que obviamente discordamos é utilizado pelo Seabra (2006), que simplifica a inclusão:
"Como sendo a efetiva participação e a superação de obstáculos de pessoas com necessidades especiais."
Logo o autor conceitua estar incluso visando simplesmente os aspectos motores e não leva em consideração o aluno como um todo e todas as possibilidades que a educação física possa ajudar no seu desenvolvimento.
Contudo, com o modelo atual antiquado, a necessidade de se criar um modo de educação física escolar, tirando o foco da competição, que muitas vezes e levada de forma exagerada, que é a base para a exclusão e focar em uma pedagogia cooperativa, possibilitando a participação de todos, independente de suas limitações, e auxiliando os alunos a superarem suas dificuldades e a desenvolver suas habilidades.
No entanto uma possibilidade para trabalhar a inclusão são os jogos cooperativos, vistos como um estímulo
para o convívio em sociedade e a autoestima, seria a pedagogia ideal para a Educação Física pode ser visto como a melhor forma para a participação de todos os alunos independente de sua necessidade. (Souza, 2011 p.17)
Em meio desse processo e de tantas dificuldades a educação física pode de forma mais ampla contribuir:
"...significativamente para o processo de inclusão escolar, uma vez que é uma disciplina socializadora e capaz de melhorar padrões de movimentos motores e psicomotores dos alunos." (Souza, 2011 p.6).
Diante de tantas dificuldades enfrentados, pela educação física inclusiva, o papel do professor passa por um grande problema, por não se sentirem prontos e capacitados para atender adequadamente os alunos com necessidades (Pletsch 2009)
As visões de inclusão dos professores de educação física podem ser muito diferentes, porém:
Os professores, mesmo não tendo domínio da concepção de inclusão e/ou não buscando maneiras para que a mesma aconteça efetivamente em suas aulas, consideram importante a participação de alunos com necessidades educacionais especiais nas aulas de educação física escolar e se mostram simpáticos ao processo de inclusão educacional. (Souza e Boato, 2001).
Ainda assim não só entender o conceito ou buscar a compreensão, mas é necessário que o professor queira mudar a sua visão e sua metodologia de ensino e entender que para a inclusão é importante conhecer as características e possibilidades dessa criança com necessidade especial (Silvia e Brotherhood, 2009 p.3)

Vale ressaltar alguns pontos importantes na prática da inclusão, como por exemplo, modificar jogos e exercícios para torná-los acessíveis a alunos com diferentes habilidades físicas, implementar recursos que ajudem na participação de alunos com necessidades especiais, construir um ambiente de respeito mútuo e compreensão entre os alunos e capacitar professores para identificar e responder ás necessidades individuais dos alunos. Porém a visão do professor afeta sua relação e trabalho com pessoas com necessidades especiais, e isso afeta o indivíduo que como todas os outros, tem sonhos, vontades e desejos é necessário compreender a inclusão, conhecer o indivíduo e basear o ensino da educação física em sua independência tanto pessoal quanto social e sua própria sobrevivência. (Figueira, 2011 p.80)
O presente estudo buscou analisar o conceito de 10 (dez) professores de educação física da rede publica do ensino fundamental, sobre educação inclusiva, através de um questionário aberto com oito questões.

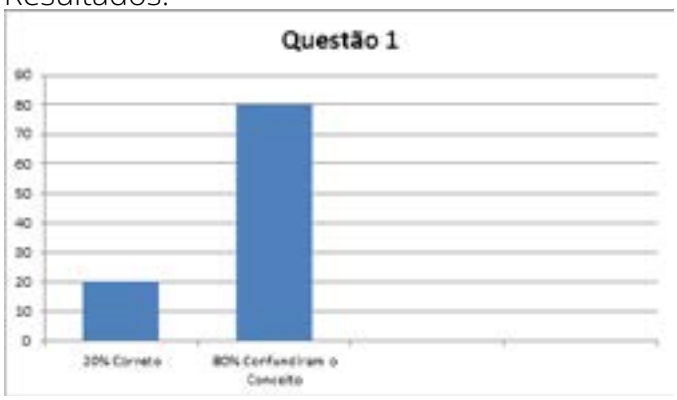
Metodologia
O presente estudo de natureza qualitativa e descritiva, tem a intenção de investigar o conceito de inclusão de 10 professores da rede pública do ensino fundamental e verificar se existe uma confusão entre os conceitos de inclusão é integração. Através dessa abordagem procurou – se analisar e interpretar as opiniões dos professores de educação física e confrontar com a literatura apresentada neste artigo.

Sujeitos
Participará desse estudo 10 (dez) professores de educação física da rede pública do ensino fundamental, com idade entre 00 e 00 e formados entre os anos de 1900 e 1900.
A escolha pela rede pública e pelo ensino fundamental foi feita por ter fácil acesso, uma vez que no ensino infantil e no ensino médio muitas vezes não possuem aulas de educação física ou as aulas são realizadas fora do horário de aula.

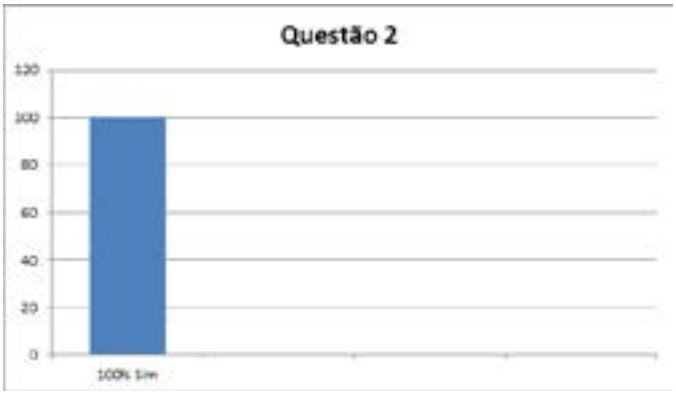
Material
Foi utilizado um questionário aberto, com 8 (oito) questões, abordando assuntos sobre inclusão, integração e metodologia utilizada para a inclusão. O questionário reflete a representação dos conceitos do professor e confronto o conhecimento do mesmo.

Procedimento
Uma vez selecionadas as escolas, entramos em contato com a diretora, para informar os objetivos dos estudos e solicitar autorização para a coleta de dados junto aos professores e agendar as datas para a realização do trabalho.
Os questionários foram aplicados na escola onde cada professor trabalha, na sala dos professores e foram respondidas na frente dos pesquisadores, para maior veracidade nas respostas.
Junto ao questionário, foi entregue separadamente uma folha de respostas e não houve tempo mínimo/máximo para responder o questionário.
Análise de dados:
Ao final todos os questionários foram organizados, analisados e interpretados. A análise das respostas foi feita a partir dos resultados obtidos e comparados com a literatura e foi colocado em gráfico através de porcentagem

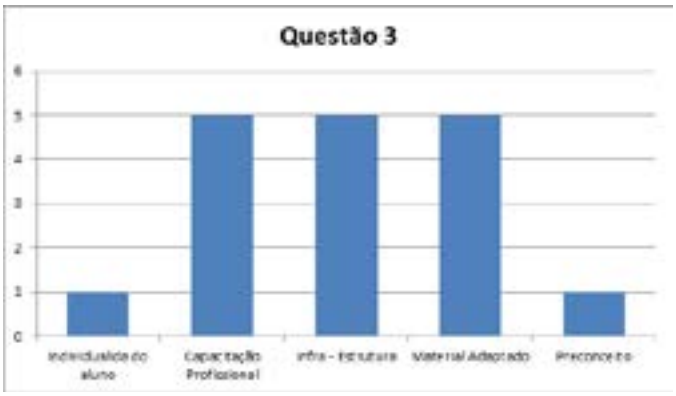
Resultados:



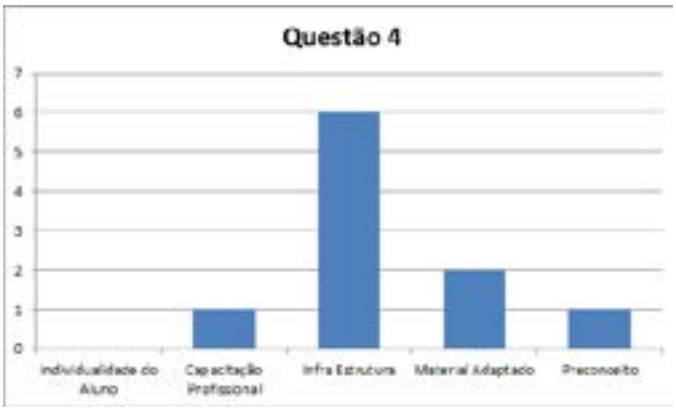
Somente dois de dez professores definiram conceito de forma correta de acordo com a literatura adotada por este trabalho, os outros oito professores conceituaram de forma pobre um conceito utilizado por Seabra (2006)



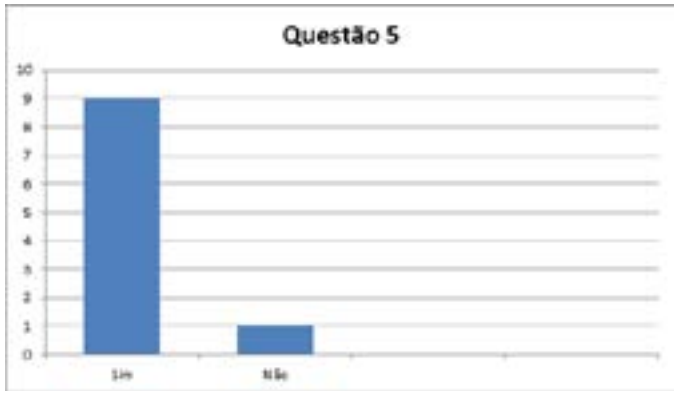
Dez dos dez professores responderam que existe diferença entre inclusão e integração, porém nenhum professor entrevistado conseguiu explicar a diferença.



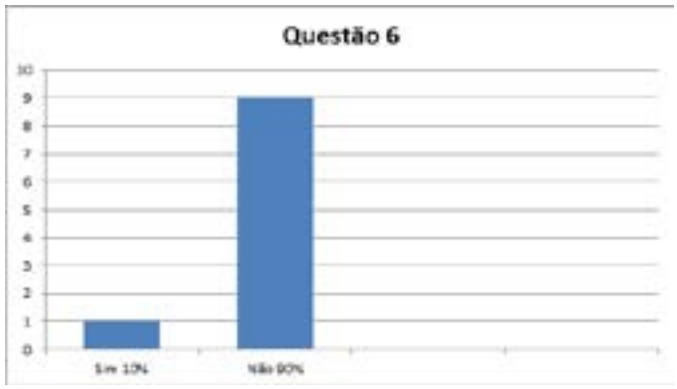
Entre os obstáculos, em primeiro lugar aparece empatados capacitação profissional, infraestrutura e material adaptado com 29.41% cada. A individualidade do aluno e o preconceito foi apontado em 5.88% cada.



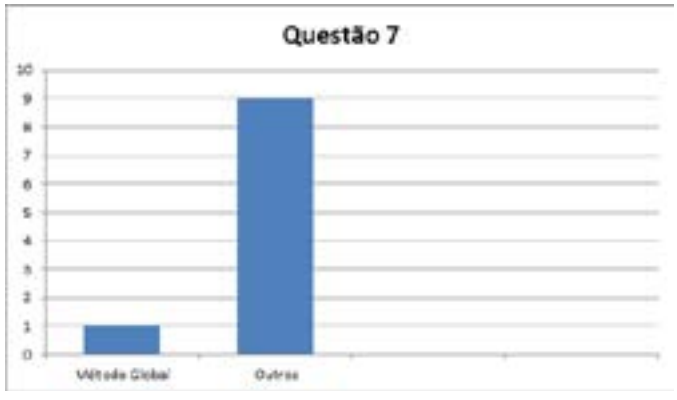
Entre qual é o maior obstáculo enfrentado pelos professores, seis de dez professores apontaram a infraestrutura. Nenhum professor colocou a questão de individualidades como maior obstáculo.



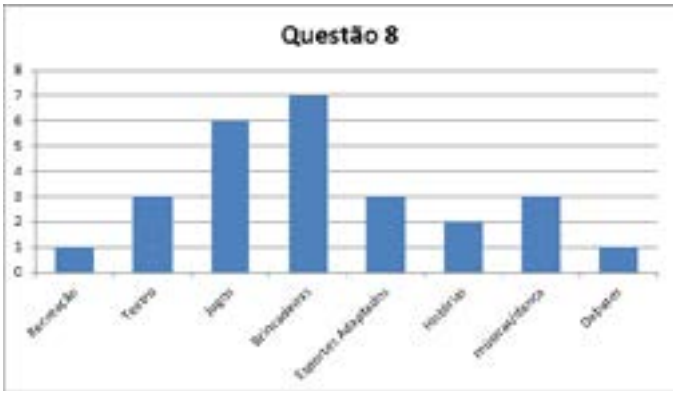
Sobre os professores entrevistados, nove de dez tiveram um curso/matéria para capacitação, mas julgaram insuficientes. Um dos dez professores entrevistados não teve nenhuma capacitação e não procurou fora de sua instituição de ensino superior.



Sobre a reunião do corpo docente para debates sobre inclusão, métodos e desenvolvimento das aulas nove de dez professores apontaram que não acontecem nas instituições que trabalham.



Sobre os métodos conversados em reunião com o corpo pedagógico um de dez professores apontaram o Método Global utilizado. Nove de dez professores responderam provavelmente métodos que poderiam ser discutidos.



Entre as atividades utilizadas para a inclusão, as brincadeiras são as mais citadas com 26,92%, os jogos aparecem em seguida com 23.07% e em terceiro lugar aparecem o teatro, os esportes adaptados e a dança com 11.53% cada.

Discussão

Este trabalho entende inclusão como a possibilidade de se apropriar do conhecimento e formar questões mais complexas sobre o corpo e movimento. Conceito que vem da cultura corporal, que já tem um viés para a inclusão, ajuda o aluno a fazer relações sobre o conhecimento de diversas áreas e relações com seu cotidiano.

Apesar do conceito utilizado por Seabra (2006) que simplifica a inclusão como participação, parece vir de acordo com Pedrinelli (1994)

" todo o programa deve conter desafio a todos, permitindo a participação de todos, respeitar as suas limitações, promover autonomia e enfatizar o potencial no domínio motor"

Posto que a visão de uma educação física voltada só para o desenvolvimento motor nós remete aos anos 50 ou 60, uma educação que só leva em consideração o corpo, não podemos esquecer das várias oportunidades que o aluno pode aprender com o corpo e o movimento, trabalhar não só o domínio motor, mas o cognitivo, afetivo e o social.

Apesar disso a linha de pensamento apareceu em oito dos dez professores entrevista, elas mostram que a participação das atividades é o bastante para estar incluso nas aulas de educação física e todos mostraram uma certa confusão ao tentarem diferenciar a inclusão da integração.

No entanto a necessidade de uma compreensão sobre o conceito de inclusão vai de encontro com sua estreita relação com os alunos, se não dominar esse conceito, como trabalhar com algo que não conhece? Se não conhecer o seu aluno, sua deficiência e sua cultura, como basear o ensino para esse aluno? A ideia de garantir um direito de todos indiscriminadamente, vai muito além de querer, o conhecimento é a base para um trabalho pedagógico que afete a todos.

Todavia outro ponto que chama muito a atenção, e quando são questionados sobre o os obstáculos enfrentados na inclusão nas aulas de educação física, são apontados a falta de infraestrutura, de material adaptado e a própria formação do professor, dentre os três a infraestrutura é apontada como o maior obstáculo de todos.

A falta de infraestrutura e material, parece limitar os conteúdos trabalhados nas aulas de educação física, Kunz (1991) diz que:

"Nas escolas temos quadras, mas não salões de dança, por exemplo; os próprios professores acabam não sabendo fazer outra coisa a não ser utilizar as instalações esportivas."

Provavelmente o professor só enxerga a quadra como um lugar para o desporto, não vê a possibilidades de transformar aquele espaço para outras práticas e a falta de rampas, como por exemplo, pode ser uma possibilidade de ensino para a pessoa cadeirante, ajudando-o a dominar melhor a cadeira de rodas e superar seus obstáculos diários, garantindo assim autonomia.

Como também Betti (1999) diz que, isso pode acorrer também por falta de afinidade com outros conteúdos ou:

"Por acreditarem que a escola não possui nem espaço. nem material apropriado, ou ainda por acharem que os alunos não gostariam de aprender outros conteúdos."

Assim vemos que o conhecimento é necessário para um ensino de qualidade para todos, as atividades propostas são essenciais para o desenvolvimento das aulas. O contexto da atividade pode dizer se vale a pena ser trabalhado ou não.

Portanto Brotto(2011) diz que:

"os jogos cooperativos são atividades em que o principal objetivo são superar os desafios juntos e não competir contra o outro."

Entre todas as possibilidades, nenhum professor citou os jogos cooperativos como uma atividade para a inclusão, visando que os

jogos cooperativos não têm como base o fato de ganhar ou perder, o que tira a competição de foco e promove atitudes de comunicação e cooperação
Por isso os jogos cooperativos que são vistos como um estímulo para o convívio em sociedade e a autoestima, seria a pedagogia ideal para a Educação Física pode ser visto como a melhor forma para a participação de todos os alunos independente de sua necessidade. (Souza, 2011 p.17)
Já que o jogo cooperativo pode desenvolver características de respeito e confiança, que são indispensáveis para uma educação inclusiva solidaria e prazeroso.
O fato de nenhum professor ter citado os jogos cooperativos, mostra a necessidade de buscar outros meios, além dos convencionais, para pleno desenvolvimentos das pessoas com necessidades especiais e suas relações com os demais.
A instituição de ensino superior é vista como um ponta pé inicial para a formação de professores de educação física, mas a falta de uma formação especializada para trabalhar com pessoas com necessidades especiais é algo que se tem colocado muito em discussão.
Sant'Ana (2005) aponta que:
"A formação deficitária traz sérias consequências à efetivação do princípio inclusivo, pois este pressupõe custos e rearranjos posteriores que poderiam ser evitados."
As pessoas com necessidades especiais, são as mais prejudicadas com essa formação deficitária, que futuramente precisaram de outras intervenções para tentar recuperar algum dano, caso não seja irreversível.
Esse ponto em específico mostra a necessidade de estudos para saber se realmente a formação deficitária é um problema na área ou se esse fator seria apontado como desinteresse do próprio profissional de educação física, uma vez que podemos vincular o conceito do professor, a forma como trabalhar e a visão sobre a inclusão com a sua formação universitária.
Anexo I: Questionário
Nome:_____ Idade____ Ano de Formação_____
1) O que é educação física inclusiva?

2) Na sua opinião existe diferença entre inclusão e integração? Explique:

3) Quais obstáculos nas aulas de educação física para pessoas com necessidades especiais?

4) De todos os obstáculos, qual o maior?

5) Houve em seu ensino superior um curso/matéria para capacitação de inclusão de alunos com NEE? Se sim, foi o suficiente para te auxiliar a empregar a inclusão desse público? Se não, fez algum curso para poder atendê-los?

6) Existe em sua instituição de ensino, reuniões de professores em pró da inclusão e métodos sobre a facilitação de desenvolvimento das salas e recepção de alunos com NEE? Qual a importância desse tipo de iniciativa?

7) Quais são esses métodos?

8) Quais atividades que você utiliza para trabalhar a inclusão?

REFERÊNCIA
Celina L. R. Martins - Educação Física inclusiva:Atitudes dos Docentes-Porto Alegre, v.20, n2, p.637-657, abr./jun. de 2014

Flávia M. Ferreira, Jocimar Daolio- Educação Física Escolar e inclusão: Alguns Desencontros- Revista Kinesis, ed.32 vols. 2, jul./dez. de 2014, Santa Maria.

Romeu K. Sassaki- Nada sobre nós: Da integração á inclusão – Revista Nacional de Reabilitação, ano x, N57, jul./ago.2007, p. 8-16.

Greicy K.P de Souza, Elvio M. Boato- inclusão de Alunos com Necessidades Especiais Nas Aulas De Educação Física do Ensino Regular: concepção, Atitudes e Capacitação dos professores –curso de Educação Física da Universidade Católica de Brasília.

Márcia D. Pletsch, A Formação de Professores Para a Educação Inclusiva: Legislação, Diretrizes Política e Resultados de Pesquisa, Edu. Rev. N33, Curitiba, 2009.

João S. Aguiar, Édison Duarte- Educação Inclu-

siva: Um estudo na área da Educação Física-ver. Bras. Ed. Esp. Marília, Mai- ago.2005, V.11, n2, p.223-240.

Ruth Eugenio e Cidade e Patrícia Silvestre Freitas- Educação Física e inclusão, considerações para prática pedagógica ma escola/ ver integração 2002

Rosita Edler Carvalho- termos em Educação Especial, Editora WVA 1998.

Soler, Reinaldo. Educação Física inclusiva na Escola: EM busca de uma Escola Plural 2° ed Rio de Janeiro: SPRINT,2009.

Dulce Vicentina de Souza – As contribuições da Educação Física para o processo de inclusão no ensino regular programa de Pós- Graduação em processo de desenvolvimento humano e saúde PGPDS – Universidade de Brasília – UNB- 2011.

Senado Federal. Constituição Federal de 1988.
Seabra Junior, Luiz. Inclusão, necessidades especiais e educação física considerações sobre a ação pedagógica no ambiente escolar. 119f. 2006. Dissertação Mestrado em Educação Física) Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de). Campinas, Campinas, 2006
Jocimar Daolio, Educação física escolar: em busca da pluralidade, Rev.paul. educ. fis., São Paulo, supl 2, p.40-42, 1996
Irene C. Rangel-Betti, Mauro Betti, Novas perspectivas na formação profissional em educação física, Motriz, vol 2, número 1, junho 1996
Izabella Mendes Sant'Ana, Educação Inclusiva: concepções de professores e diretores, Psicologia em Estudo, Maringá, v.10, n.2, p.227-234, mai/ago. 2005

A NEUROPSICOPEDAGOGIA E SUAS INTERVENÇÕES NA PRIMEIRA INFÂNCIA

KAROLINE RUA CARVALHO CALDEIRA

RESUMO
A Neuropsicopedagogia se destaca como um campo interdisciplinar que combina conhecimentos da Neurociência, Psicologia e Pedagogia, visando compreender as relações entre o cérebro, o desenvolvimento cognitivo e as práticas educacionais. No contexto da primeira infância, essa abordagem assume um papel crucial ao identificar e intervir precocemente em dificuldades de aprendizagem e desenvolvimento, promovendo assim um ambiente educacional mais inclusivo e eficaz para crianças em idade pré-escolar. As intervenções neuropsicopedagógicas na primeira infância se fundamentam na compreensão dos processos neurobiológicos que subjazem às habilidades cognitivas, emocionais e sociais em formação nesse período crucial do desenvolvimento humano. A partir dessa base teórica, profissionais especializados podem elaborar estratégias personalizadas que estimulem o potencial cognitivo das crianças, considerando suas características individuais e necessidades específicas. A aplicação prática da Neuropsicopedagogia na primeira infância envolve a utilização de metodologias e recursos que favoreçam o desenvolvimento global da criança, promovendo não apenas o aprendizado acadêmico, mas também o seu bem-estar emocional e social. Por meio de atividades lúdicas, jogos educativos, estímulos sensoriais e outras abordagens, os profissionais podem contribuir para a construção de uma base sólida para o sucesso escolar e o desenvolvimento saudável da criança.

Palavras-chave: Desenvolvimento; Neuropsicopedagogia; Primeira Infância.

INTRODUÇÃO

As intervenções neuropsicopedagógicas na primeira infância representam uma abordagem holística e preventiva, que busca potencializar as habilidades cognitivas e emocionais das crianças em fase pré-escolar, visando a construção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária. O investimento nesse campo promissor pode não apenas transformar a realidade educacional, mas também contribuir significativamente para o desenvolvimento pleno e harmonioso das futuras gerações.

O propósito deste presente artigo é discorrer sobre as fases do crescimento infantil e de que maneira ambientes saudáveis e estímulos adequados podem auxiliar o aprendizado do aluno em todo o seu trajeto educacional e, posteriormente, aprimorar aspectos relacionados ao status socioeconômico e à qualidade de vida da comunidade em geral.

Este estudo tem sua razão de ser ao considerar a instrução como um dos elementos preponderantes que influenciam o bem-estar das pessoas ao longo da existência. Pessoas com maior instrução tendem a viver mais, desfrutar de melhor saúde, alcançar níveis socioeconômicos e qualidade de vida superiores, além de se envolverem menos em ocorrências criminais e atos de violência. Por essa razão, diversos países têm investido em programas governamentais direcionados à Primeira Infância. É sabido hoje que investir em um desenvolvimento saudável possibilita à criança construir bases que beneficiarão sua vida no porvir.

É importante salientar que o período que vai desde a gestação até os seis anos de idade é crucial no que concerne ao desenvolvimento cerebral. Embora o cérebro de um bebê se assemelhe ao de um adulto em termos físicos, já se tem conhecimento de que certas regiões cerebrais só alcançarão a plenitude de sua formação no início da vida adulta.

Para investigar a disparidade entre o que nos revelam os estudos científicos e a realidade da atual sociedade, optamos por realizar uma pesquisa bibliográfica.

Acredita-se que todas as crianças merecem ter a oportunidade de atingir seu máximo potencial intelectual e, portanto, é imprescindível e de suma importância social que sejam introduzidos programas e políticas públicas direcionados à primeira infância.

A EDUCAÇÃO INFANTIL HISTORICAMENTE

Ao refletirmos sobre a instrução dos pequenos, é essencial voltar o olhar para a trajetória social da infância. Durante um extenso

período, as crianças eram percebidas como seres incompletos e falhos, quase selvagens. Sua existência não se distinguiu muito da dos adultos, sem uma clara demarcação de etapas de crescimento. Assim que sua dependência materna diminuía, eram integradas ao convívio dos mais velhos. Somente a partir do século XIX é que passaram a ser consideradas com mais atenção.

A infância não era concebida como uma entidade autônoma e, por conseguinte, desprovida de direitos. Castigos físicos eram comuns, pais as viam como propriedades. Nas pinturas medievais, raramente eram retratadas, como se não pertencessem ao mundo representado. Com a Revolução Industrial e o surgimento da burguesia no século XIX, começaram a se desenvolver as primeiras estruturas educativas e legislações voltadas às crianças. No século XX, os vínculos afetivos ganharam relevância, passando as crianças a serem consideradas sujeitos de direitos.

As concepções iniciais sobre a infância e a educação infantil se baseavam na necessidade de proteção das crianças. Com as mães fora de casa para contribuir com a renda familiar, surgia a exigência de locais para os filhos. O assistencialismo e o cuidado eram os pilares dessas instituições, com profissionais sem formação especializada dedicados aos cuidados básicos de higiene, nutrição e disciplina.

No Brasil, havia uma preocupação significativa com a educação compensatória, visando acelerar a alfabetização de crianças mais desfavorecidas, numa tentativa de superar suas condições sociais. Simultaneamente, para os filhos das camadas mais abastadas, os jardins de infância se ocupavam também da formação pessoal, incluindo aspectos afetivos e cognitivos, oferecendo atividades artísticas, musicais e manuais.

Em termos legislativos, a história da educação infantil no país é relativamente recente. Apenas em 1988 é que a educação foi oficialmente reconhecida como um direito dos indivíduos e um dever do Estado, resultando num aumento no número de instituições educativas e numa maior atenção à formação dos profissionais do ensino.

Até aproximadamente meados dos anos 90, a prestação de cuidados a menores em instituições de acolhimento fazia parte do setor de assistência social. Apenas após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº9394/96), as creches foram incorporadas ao âmbito educacional. Na mesma década, com a introdução do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), os direitos infantis foram oficialmente estabelecidos.

A implementação da LDB reconheceu a educação infantil como parte crucial da fase inicial do ensino básico. Em 1998, foi estabelecido o Referencial Curricular Nacional para a Educação de Crianças Pequenas, visando estabelecer diretrizes nacionais e apoiar os educadores em seu trabalho diário com os pequenos. Esta mudança trouxe uma nova perspectiva à educação infantil, onde o educador passou a ser visto como mediador e a criança passou a ser respeitada em sua singularidade, valorizando-se sua herança cultural e reconhecendo sua capacidade de construir conhecimento.

Em 2013, a Lei nº12.796, de 4 de abril, introduziu ajustes na LDB, tornando obrigatória a matrícula de crianças na Educação Básica a partir dos 4 anos de idade.

Então, por que é crucial investir nos primeiros anos de vida? As experiências durante essa fase, especialmente em ambientes educacionais de qualidade, podem acelerar o aprendizado em cerca de um ano e facilitar a transição para o Ensino Fundamental. Portanto, a qualidade dos ambientes oferecidos para as crianças é de extrema importância para evitar a ampliação das disparidades sociais.

Creches e pré-escolas mal estruturadas podem contribuir para a perpetuação das desigualdades educacionais, que são um dos principais fatores determinantes das desigualdades de renda. Muitos países já reconhecem a importância estratégica da primeira infância para o desenvolvimento de indivíduos saudáveis e produtivos, investindo em programas específicos para essa faixa etária.

Os investimentos não apenas influenciam a capacidade cognitiva das crianças, mas também têm um impacto significativo no desenvolvimento de habilidades fundamentais para a formação de adultos saudáveis. Eles contribuem para a redução da gravidez na adolescência, da criminalidade, do consumo de drogas, do uso de armas e de comportamentos de risco. Em resumo, investir na infância carente traz benefícios sociais significativos a longo prazo.

Durante muito tempo, a infância foi negligenciada pela sociedade. No século XVI, na Europa, iniciou-se a percepção da infância, como descrito por Philipe Áries citado por Priore (1998, p.11).
No Brasil, conforme Del Priore (1998. p 11), a infância brasileira está intrinsecamente ligada à chegada dos jesuítas. A influência da Igreja Católica nesse período moldava a percepção adulta sobre a criança, difundindo duas imagens: a criança mística e a que imitava Jesus. Surgiu assim a representação da criança como santa, pura e imaculada. A autora discute também o uso dessas representações para converter os povos indígenas ao cristianismo. Observem como a criança era retratada naquela época:
Os atributos humanos - olhar, fragrância e gestos - desta criança divina, juntamente com sua doçura, inocência e afabilidade, tocavam a todos à sua volta. Assim, fora do presépio, fiéis e não-crentes se convertiam diante da visão adorável do pequeno e luminoso Jesus.

E assim foi ao longo de toda a sua puerícia. O pequeno corpo, o caminhar infantil, as tenras mãozinhas irradiavam uma meiguice absolutamente convincente para a conversão das almas mais empedernidas. (DEL PRIORE, 1992 p.12)

A infância de acordo a autora citada era, como em outros países, venerada como período isento de desejos carnais e de uma inocência plena. As crianças foram escolhidas pelos jesuítas porque eram consideradas um “papel em branco”. Eles ainda pregavam que era preciso que as crianças evitassem os adultos para evitarem seus maus costumes.
Conforme mencionado por Del Priore (1998, p.12 e 13):
Durante aquele período os jesuítas trouxeram diversas crianças desamparadas para o Brasil com a intenção de impactar positivamente os habitantes locais. Os jesuítas argumentavam que era mais vantajoso investir nos "culumins", nos "rapazes da terra", nos "pequenos indígenas" filhos dos gentios, em vez de unir os órfãos portugueses enviados pela metrópole para ajudar os inacianos, que encontrariam a complexa selva e seus habitantes imitativos, formando um grupo de pequenos pregadores e sacrificantes de Jesus, entre as matas e os desertos, para a redenção e subsequente treinamento moral desses nativos no Brasil (PRIORE, 1998, p. 12 e 13).

De acordo com Nunes et al (2000, p. 55), os jesuítas foram pioneiros na criação de uma instituição dedicada às crianças brasileiras, principalmente habitada por indígenas nativos. Os jesuítas estabeleceram várias restrições para as crianças indígenas, que não estavam acostumadas com as punições impostas e com os horários fixos. Segundo este autor, a psicologia infantil no Brasil foi influenciada pela ideia de doutrinação "messiânica" trazida pelos jesuítas. O principal objetivo do trabalho de valorização que realizavam com as crianças era despertar nelas a fé, afastando-as do que consideravam ser influências demoníacas. A cultura indígena era vista por eles como algo demoníaco, especialmente devido aos seus rituais e danças, já que os indígenas não usavam vestimentas. Para os jesuítas, a infância era vista como uma oportunidade para que as crianças aderissem aos princípios morais da fé cristã.
A associação entre a infância e a infância de Jesus era constante. Assim, converter por meio da criança era visto como uma garantia de uma formação mais celestial do que infernal.
A arte da época frequentemente retratava o menino Jesus nu nos braços de Maria, e até mesmo na manjedoura ele era representado nu. Por que o menino Jesus na iconografia católica podia estar nu, enquanto os indiozinhos não podiam, se ele era o modelo a ser seguido?
Apesar das tentativas de impor mudanças e exigências, os costumes dos indiozinhos persistiam. Em suas horas de lazer, ainda desfrutavam de banhos de rio, cantos e danças que refletiam claramente sua cultura nativa.
Nunes (2000, p. 56) destaca que o tempo destinado às diversões das crianças indígenas era determinado e regulado pelos jesuítas, que só permitiam tais atividades após as orações, cantos e tarefas.
O autor também menciona a obrigação dos indiozinhos e seus pais de sustentarem os padres e construírem suas residências. As crianças eram compelidas a trabalhar, sendo punidas caso não o fizessem.
Del Priore discute sobre essas formas de pu-

nição:
Frequentemente eram aplicados castigos aos meninos que não queriam participar das atividades escolares. Esses castigos muitas vezes, faziam com que os meninos fugissem das escolas, pois na cultura indígena não se tinha o hábito de bater, nem falar alto com a s crianças: qualquer resistência física e cultural aparecia sempre aos olhos dos jesuítas como tentativas demoníacas, como assombração ou visão terrível (DEL PRIORE, 1998, P. 22)

Mesmo com todas as mudanças e conquistas que ao longo dos tempos a sociedade vivenciou acerca da criança, mesmo com o surgimento de leis favoráveis a proteção e aos cuidados da infância, com a garantia legal que o Estatuto da Criança e Adolescente (1990) traz, estamos longe de resgatar a história social de exclusão e marginalização da criança. Isso porque a promulgação do ECA em 1990 não mudou a realidade de milhões de crianças oriundas das camadas mais pobres de nossa sociedade.

A NEUROPSICOEDUCAÇÃO E SEUS IMPACTOS NA INTEGRAÇÃO ESCOLAR

Para garantir os direitos fundamentais das crianças desde o nascimento, existem leis que protegem e estabelecem obrigações para os tutores e o Estado, visando promover ativamente a formação de cidadãos críticos e participativos na sociedade brasileira.
Antes da chegada dos portugueses ao Brasil, entre as populações indígenas, crianças com malformações eram ritualmente sacrificadas. Posteriormente, a medicina jesuíta emergiu como um recurso procurado por muitos de baixa renda. Nessa época, surgiram os primeiros esforços em prol da Educação Especial, com Figueiredo liderando as primeiras tentativas de implementação desse modelo durante o período jesuítico.
Hoje em dia, testemunhamos a coexistência de duas realidades educacionais no mesmo ambiente, como mencionado por Cury, Marin e Bueno (2010, p. 6):
Uma delas se posiciona como detentora absoluta da verdade e do conhecimento socialmente aceito, ignorando a existência de processos educacionais para além de seus limites; enquanto a outra, ao buscar a universalização do acesso, almeja ser democrática, porém acaba validando as trajetórias daqueles provenientes das classes dominantes. Essas duas escolas se cruzam, sem se reconhecerem, mas são compelidas, ao menos formalmente pela legislação, a se reconhecerem e a se aproximarem (CURY; MARIN; BUENO, 2010, p. 6).

A evolução das sociedades tem revelado a exclusão como um processo simultâneo e desigual à inclusão.
A inclusão social, através de medidas e práticas que combatem a exclusão, visa tornar a sociedade um espaço inclusivo para a convivência de pessoas de todas as origens e habilidades, garantindo seus direitos, necessidades e potenciais, protegidos pelos Direitos Humanos. A educação é consagrada como um direito e responsabilidade do Estado, das famílias e da sociedade, promovendo o pleno desenvolvimento individual, a capacitação para o trabalho e a integração escolar conforme estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação.
Ao longo dos séculos, década após década, o problema da exclusão social no Brasil persiste, apesar de sua gravidade e das repercussões para uma grande parte da população.
A industrialização do Brasil, seguindo um modelo imitativo de consumo, modificou, mas não superou, as formas de dependência, reforçando o elitismo e a exclusão social.
O Brasil experimentou diversas transformações ao longo do século XX; todavia, as disparidades sociais permaneceram intactas. Portanto, a identificação da intrincada rede de disparidades sociais e regionais assume um papel crucial diante das atuais oportunidades de combater a marginalização no país.
Nesse sentido, não é apropriado limitar o reconhecimento da exclusão apenas em contraposição à inclusão social. Esse conceito de dualidade é verídico, evidenciando que ao longo da história da humanidade, a igualdade não foi a norma, muito pelo contrário. No entanto, a trajetória dos povos tem revelado a exclusão como um fenômeno entrelaçado e desigual, que coexiste com a inclusão. Em outras palavras, o progresso de uma nação pode gerar situações de inclusão ao lado da exclusão.
Nas sociedades mais carentes e/ou desiguais, a exclusão social talvez seja mais visível, espe-

cialmente na disparidade entre os bem-nutridos e os famintos. À medida que essas sociedades incorporam novas realidades - como a urbanização - surgem demandas adicionais por uma vida digna, indo além do mero sustento.
Retornando ao Brasil Colonial, há diversos acontecimentos e peculiaridades a serem mencionados. Os primeiros estabelecimentos hospitalares no Brasil surgiram por iniciativa da Igreja Católica, frequentemente destinados a auxiliar uma ampla gama de excluídos: órfãos, mães solteiras, idosos, pobres e, é claro, doentes, estabelecendo assim uma cultura de assistência. Epidemias, doenças e enfermidades debilitantes eram comuns. Os colonos portugueses, por exemplo, enfrentavam sérios problemas de saúde devido à presença de insetos prejudiciais e às condições próprias dos trópicos e de uma terra ainda por desbravar.

DOENÇA E DEFICIÊNCIA
A associação entre deficiência e doença foi gradualmente construída ao longo da nossa história, sendo um tema recorrente em ambientes hospitalares e de assistência, com outros elementos também reforçando essa mentalidade.
No Brasil, especialmente no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, houve um considerável número de médicos que estudaram e desenvolveram pesquisas científicas sobre pessoas com diversas deficiências, preocupados também com a educação infantil. A medicina começou a influenciar as propostas educacionais para esse grupo, especialmente por ser uma das áreas mais antigas da educação superior no Brasil, ao lado do ensino militar, formando profissionais qualificados desde os primórdios.
Vivemos em uma comunidade onde a maior parte persiste, em um extremo composta por uma minoria que desfruta dos deleites e das fortunas da existência; em uma coletividade estruturada para criar líderes e liderados, opressores e oprimidos, governantes e governados. Nessa perspectiva, tanto a trajetória do ensino no Brasil quanto os métodos de instrução são influenciados pelas disparidades da sociedade contemporânea.
Precisamos conceber o crescimento como um fluxo perpétuo onde as transformações ao longo da vida de cada ser humano gradualmente influenciam as estruturas físicas e neurológicas de forma sistemática. Trata-se de um processo dinâmico de amadurecimento e remodelação do cérebro.
Nos recentes períodos, os progressos tecnológicos permitiram a investigação científica do cérebro humano em funcionamento, por meio de procedimentos de visualização. O cérebro humano constitui uma rede de inúmeros neurônios interligados em sistemas neuronais, que constroem a percepção do mundo e regulam as atividades humanas.
O progresso é caracterizado por três elementos: a herança genética, o ambiente e a qualidade das interações humanas (os laços) às quais é exposto. Assim, o contexto sócio-histórico-cultural e as vivências exercem uma forte influência no desenvolvimento de cada indivíduo. De acordo com Kandel (p.35), o comportamento em si não é hereditário - o que é passado adiante é o DNA. (...) O ambiente, que começa a exercer sua influência já no útero, torna-se crucial após o parto, e variáveis ambientais podem, por sua vez, moldar o comportamento ao alterar a expressão genética.
Desde o nascimento, as crianças demonstram empatia, identificando-se com outros indivíduos e percebendo que seus próprios sentimentos são compartilhados por outros também. As crianças necessitam de afeto! Emoções positivas e contato fortalecem as conexões entre o córtex pré-frontal e a amígdala. Um ambiente social afetuoso e acolhedor é essencial para um desenvolvimento saudável. As experiências de uma criança pequena têm repercussões na formação de seu cérebro e em sua futura capacidade de aprendizado, comportamento e emoções.
Cada vez mais, há provas científicas de que a configuração do cérebro se baseia nas vivências. As experiências mais significativas derivam dos relacionamentos da criança com seus pais, cuidadores e educadores. O desenvolvimento saudável do cérebro pode ser prejudicado por situações frequentes de violência, negligência e creches de qualidade inferior. Por isso, é crucial oferecer cuidado, afeto e estímulos o mais cedo possível à criança, inclusive durante a gestação, para que ela possa desenvolver plenamente habilidades como raciocinar, comunicar, aprender e inte-

ragir.
Desde a gestação, o sistema nervoso do bebê é moldado pela experiência materna. O sistema nervoso humano, especialmente o cérebro, não nasce pronto. O cuidado com a saúde materna, o pré-natal, é de importância crítica. Na terceira semana de gestação, o cérebro do bebê começa a se formar, e ao final da oitava semana, todas as estruturas cerebrais do cérebro adulto já estão presentes. Ao nascer, o cérebro ainda é bastante imaturo e flexível. Dos nascimentos aos três anos, o cérebro praticamente dobra de tamanho, crescendo, ganhando peso e amadurecendo as sinapses, as conexões entre os neurônios, cruciais para a aprendizagem e o funcionamento adequado do cérebro.
O desenvolvimento cerebral é um processo contínuo. O cérebro infantil é duas vezes mais ativo do que o de um adulto. Para sustentar tamanha atividade, 75% da energia corporal é direcionada para o desenvolvimento neurológico. Nesta fase, os neurônios estabelecem de 700 a mil novas conexões por segundo.
As sinapses mais frequentemente ativadas são reforçadas e estabelecem-se de forma duradoura. São nossas interações e eventos vivenciados que influenciam essas conexões. Em contrapartida, as sinapses menos estimuladas desaparecem durante o processo de refinamento neural. É fato que o cérebro mantém seu progresso ao longo de toda a existência, permanecendo em evolução até o término da adolescência, conforme especialistas. O essencial é estarmos atentos para não negligenciarmos as oportunidades de desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os indivíduos capazes de moldar o porvir estão sob nossa tutela atualmente. A fase inicial da vida é um período abundantemente repleto de descobertas e vivências.
O acesso antecipado a uma instrução de elevada excelência é crucial para delinear a trajetória do desenvolvimento cerebral. O que ocorre na juventude deixa uma impressão que perdura por toda a existência.
Uma criança criada em um ambiente saudável, com mais chances de aprendizado, testemunhará um crescimento mais robusto. Não é viável retroceder no desenvolvimento cerebral; deve-se edificar a partir dos alicerces estabelecidos no início.
É incontestável, contudo, que a plasticidade neural dos neurônios nos singulariza como seres singulares e exclusivos, ao ser apto a manifestar modificações fisiológicas a curto e longo prazo, representando uma habilidade do cérebro para regenerar-se e reorganizar-se. Aproveitar as oportunidades oferecidas pelas fases do desenvolvimento constitui uma chance ímpar.
Portanto, ao cogitar investimentos na infância inicial, estamos contemplando a promoção de uma sociedade mais primorosa, reduzindo a delinquência, aprimorando a qualidade do ensino e da saúde, elevando o padrão de vida e incrementando a renda das famílias.
Assim como a carga genética, os cuidados nos estágios iniciais da vida são cruciais para o progresso humano inicial, e as atenções nos primeiros anos exercem impactos significativos sobre o aprendizado escolar e a saúde física e mental ao longo de todo o ciclo vital.
Por tais motivos, torna-se crucial e imprescindível a busca por políticas públicas voltadas para a qualidade de vida durante a infância inicial, assim como métodos para orientar e instruir pais e educadores sobre todas as oportunidades e os valiosos recursos à disposição. Mais que uma incumbência educativa, o investimento na infância inicial deve abarcar uma dimensão social, voltada para um futuro próximo, visando a criação de uma sociedade mais justa e equitativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIÈS, Phillippe. História social da infância e da família. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.
BEE, Helen; BOYD, Denise. A criança em desenvolvimento. 12 ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.
BRASIL. Constituição Federal de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em 20 de agosto de 2024.
BRASIL. LDB – Leis de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em agosto de 2024.
BRASIL. Lei 12.976. 2013. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em 20 de

agosto de 2024.
DEL PRIORE, M. História das crianças no Brasil. São Paulo. 1998.
HENNEMANN, AL. Plasticidade cerebral e podas neurais. Em: Neurociências em benefícios da educação. [on-line]. Disponível em: http://neuropsicopedagogianasaladeaula.blogspot.com.br/2012/10/plasticidadecerebral-e-podas-neuronais.html. Acesso em: 20 agosto de 2024.
KANDEL, Erick R. Princípios de Neurociências. 5 ed. Porto Alegre: 2014
MUSTARD JF. Desenvolvimento cerebral inicial e desenvolvimento humano. Disponível em: http://www.enciclopedia-crianca.com/importancia-dodesenvolvimento-infantil/segundoespecialistas/desenvolvimento-cerebral-inicial-e. Acesso em 20 de agosto 2024.

A IMPORTÂNCIA DAS CORES NOS DESENHOS NO ENSINO FUNDAMENTAL I

KATIA CRISTINA BARBOSA REAL

RESUMO
Desde que nascemos, as cores fazem parte de nossa existência. Tudo o que vemos é preenchido por ela. A cor é algo que nos é tão familiar que se torna difícil para nós compreendermos que ela não corresponde a propriedades físicas do mundo, mas sim à sua representação interna, em nível cerebral. Ou seja, os objetos não têm cor; a cor corresponde a uma sensação interna provocada por estímulos físicos de natureza muito diferente que nos levam a percebê-las através de nosso aparelho visual. Mais do que saber sobre sua existência, o estudo das cores mostra-nos cada vez mais sua relação direta com nossa percepção e compreensão do mundo. As cores atuam em nosso sistema psíquico e podem até (de acordo com sua frequência) inibir nossos comportamentos. Neste trabalho nos proporemos a percorrer de forma mais sistemática este universo, e esperamos com isso, estar contribuindo com a construção de um material que seja tomado como referência para um melhor entendimento deste fenômeno visual tão importante para nossa sobrevivência.

Palavras-chave: artes visuais, cores, desenho, sensibilidade.

INTRODUÇÃO

Desde a existência do ser humano na terra há indícios da arte e no decorrer da história assumiu-se vários aspectos e utilidades, que vai desde ilustração até expressar emoções, ideias, sentimentos, ou na explicação da história do homem.
Cada época da história houve manifestações artísticas deixadas pelo povo em sua existência. A mais antiga manifestação artística catalogada são as pinturas rupestres no período pré-histórico
Na Grécia e em Roma ainda na antiguidade eram classificados como arte: a dança, o teatro, a pintura, a música, a oratória e a poesia.
Assim considera-se que o surgimento da arte está relacionado com a evolução do homem, tendo como atividade de expressão criadora o desenhar, o pintar e o modelar.
Os gregos tinham à busca pela perfeição, eles buscavam na representação de suas artes o mais fiel e meticuloso possível. Suas obras eram voltadas para o tempo presente, a natureza era tida como visão de contemplação e sempre representada com precisão. A beleza, o amor e o racionalismo eram sempre ostensivos na criação.
Os egípcios tinham na arte a ligação com os deuses, com os espíritos. A busca pelo divino era padronizada esteticamente por todos os artistas em seu processo de criação. Ao esculpir nas pedras os egípcios representavam os deuses e os faraós em posição de serenidade, sem indicar emoção alguma. As figuras compostas davam a impressão de majestade, de força. Os egípcios destinavam suas artes às tumbas e aos mortos, pretendiam traduzir nas esculturas a ilusão de imortalidade, devido ser fixados pela vida pós a morte.
A igreja católica com seu crescimento e domínio significativo, intervia para reprimir as ciências, os estudos e as produções artísticas, com o intuito de favorecer o cristianismo. Segundo CRUZ (2009, P. 16) “sendo toda produção que não segue tal rigor temático e ideológico duramente suprimido”.
Nesse período houve um domínio da arte bizantina, uma arte cristã do império romano do oriente que abrangia arquitetura (cúpula), pintura e mosaico com caracteres bidimensionais e simbolismo. Além da arte gótica e românica, otoniana, dentre outras. (CRUZ, 2009, P. 16-17).

Segundo a autora com o Renascimento houve a transição da Era Medieval para a Moderna. Este período da baixa idade Média foi marcado por transformações e conspirações contra a Igreja o que galgou a libertação intelectual e cultural. Artistas mesmo os financiados pela Igreja Católica ocultavam em suas obras diversos conhecimentos como a metafisica e astrologia. Estes artistas contribuíram para estudos posteriores relacionados à anatomia,

mecânica, hidráulica dentre outras áreas do conhecimento humano e para o surgimento da Modernidade.

Nesse movimento renascentista, artistas como Da Vinci, Botticelli, Michelangelo e Rafael lideraram um resgate estético ao período clássico da arte antiga, inspirando-se nos gregos e seu antropomorfismo, e de certa forma, também o simbolismo e gnosticismo e suas pinturas assumem aspectos ainda mais elevados, enquanto o conhecimento e as ciências começam a aparecer novamente, mesmo ainda sendo suprimidos. (CRUZ, 2009, P. 17).

Fonterrada (2008) relata que a partir do século XVII surge na Europa à modernidade, que logo ganha proporções mundiais. A Idade Moderna é marcada pelo pensamento cartesiano onde atitudes de reflexão, busca pela verdade, questionamento constante, deixa de lado a era medieval e sua obscuridade. Nesse contexto o homem passa a ser considerado o centro do Universo. Os artistas rompem as tradições anteriores, passam a se expressar de novas formas, a razão é valorizada e assumem uma natureza racional e real.
No Brasil esse processo de modernização se deu de uma forma muito particular acompanhando o movimento de reinvenção estrutural estética, o grande responsável pelo modernismo no Brasil foi Villa Lobos, que trouxe uma tendência folclórica e regionalista para sua música, rompendo com a estética europeia, e criando algo genuinamente brasileiro, enquanto Carlos Gomes seguia fielmente a influência europeia, principalmente de Beethoven. Villa Lobos juntamente com Tarsila do Amaral (nas artes plásticas), Oswald de Andrade (na poesia) e Glauber Rocha (cinema), entre outros criaram o modernismo no Brasil que veio também a ter grande impacto e absorção em todo o mundo. Em consequência veio o pósmodernismo através da qual as fronteiras estéticas se desfazem novamente (CRUZ, 2009, P. 18).

Com o pós-modernismo formam as tendências de mercado e a Arte passa a ser um produto valorizado, o que acarreta a formação de uma indústria de extensão mundial em caráter cultural, segundo Cruz (2009).
ARTE: UMA DEFINIÇÃO ENIGMÁTICA

A Arte tem a visão como crucial no processo de apreensão e avaliação a uma determinada representação imaginária ou real de mundo. Está relacionada com a venustidade, a sensibilidade estética e a criatividade que cada ser possui capaz de manifestos e criações de obras atraentes e agradáveis de ver.
De acordo com o dicionário Houaiss, a palavra se origina do Sânscrito e significa "capacidade de dominar a matéria, ideia básica (ajustar, moldar)", sendo esta uma ação transformadora que o homem realiza. Segundo os latinos artis ou ars significa maneira de agir ou ser, habilidade que se adquiri ou algo natural. Assim considera-se arte todo conhecimento técnico de fabricação humana
Através da passagem do tempo ocorrem mudanças no contexto da Arte, formas diversas surgem em acordo à necessidade e a motivação de cada civilização ou tempo. No entanto seu conteúdo original permanece que é a capacidade de lidar com produtos, sendo por meio de métodos ou materiais com o uso de conhecimentos essenciais se dão forma a expressões, sentimentos e ideias.
Segundo os antropólogos a Arte possui variados conceitos, ela é parte da cultura de uma nação, assim cada nação tem sua arte desenvolvida relacionada à cultura local. Mello (2001, P 430) diz que “O que é belo para determinado povo pode não o ser para outros. Em suma, negar tudo isso é negar à arte sua condição de atividade cultural e social”.
A arte aparece em todos os povos de todos os continentes em todas as épocas. A arte é a necessidade humana de se expressar de se comunicar com seu deus, com seus semelhantes consigo mesmo, criar e mostrar seus mundos, mas seu desenvolvimento, como arte, depende da sociedade, do ambiente no qual o sujeito sonhante está imerso (MENDES E CUNHA, 2004 P. 80).
Após o romantismo a ideia sobre arte foi alterada, o que antes era reduzido à especialidade de lidar com tal atividade, entendido como produto de atividade artística, passou a ser valorizada pelo sentimento em nível superior ao conhecimento técnico.
A concepção de arte de Platão repousa na própria concepção da reminiscência, isto é, na ideia de que o mundo real é a cópia ou simulacro do mundo ideal. Nesse caso a arte sendo uma espécie de cópia do mundo real

(da natureza e da natureza transformada pela cultura) seria inferior a este e este por seu turno inferior ao mundo ideal. (MELLO, 2001 p. 427-428).

Conforme Mello (2001) a arte se rompeu com o princípio platônico e passou a ser vista como escola especial da consciência humana. Para Platão a arte não era considerada uma manifestação plena da ideia, segundo sua teoria objetos modificados naturalmente eram referência de originalidade, algo modificado pela mão do homem não capita a forma original da ideia com fidelidade, sendo de um nível inferior de projeção. As modificações realizadas pelo individuo teriam da ideia original, somente o material a ser usado, como tecido ou madeira, e sua função no olhar de Platão é secundário com significado estético ou prático.

A produção artística não possui uma linha de obediência fixado na razão ou na lógica, nela é permitido tudo, ela esculpiu um universo de possibilidades onde tudo é rompido e recriado.

Ela reproduz as ideias eternas apreendidas mediante pura contemplação, o essencial e permanente de todos os fenômenos do mundo, e conforme a matéria em que ela reproduz, se constitui em artes plásticas, poesia ou música. Sua única origem é o conhecimento das ideias; seu único objetivo, a comunicação deste conhecimento. (Schoppenhauer 1991, P. 17)

A Arte em seu dinamismo possui uma variedade de conceitos, onde sua manifestação tem como base os primórdios de um povo por meio de seu olhar, de sua cultura e de seu tempo. Schoppenhauer (1991 P. 25) ressalta que "o artista nos permite contemplar o mundo por seus olhos".

O PROFESSOR DE ARTES E A SUA FORMAÇÃO

O ensino de Arte no Brasil iniciou-se com a vinda da família real, com o intuito de adequar as necessidades da corte portuguesa que se instalava no país. Várias instituições foram construídas principalmente no Rio de Janeiro, sede do governo da época. No século XVII chega ao Brasil a Missão Francesa, em 1826 é efetivada a primeira escola de Artes no país com sede no RJ. A partir deste momento surgiram novas instituições de Ensino Superior, no entanto várias destas não objetivavam e ainda não objetivam formar profissionais para atuar como educador de Arte nas escolas.

Em 1973 foram publicados os parâmetros a ser aplicado na formação de professores de Licenciatura em Educação Artística. O número de instituição que oferecia a formação era insuficiente diante da demanda que estava em expansão na época, este fato acarretou consequências graves conforme respalda o autor:

Sem profissionais suficientes para atuar neste novo curso e sem controlar a qualidade de ensino que era oferecido, os cursos de Licenciatura em Arte foram se desenvolvendo, desde sua origem, com muitas deficiências e carências, problemas que, ainda hoje, são percebidos em muitas instituições que oferecem esta modalidade de ensino. (FRANCO, 1998,39).

A formação na área seguia o modelo de outras licenciaturas com estrutura de formação rápida, com dois anos de duração. Os professores formados neste período não obtiveram conhecimento suficiente para atuar com Educação de Arte na educação básica. Por um longo período o curso de Arte era voltado para o tradicionalismo. Algumas exceções como UNICAMP (Universidade de Campinas), USP (Universidade de São Paulo) entre outras, mantinham o curso com duração de quatro anos.

Segundo Coutinho (2002) em 1980, evidencia o fracasso das licenciaturas curtas e começa então a discutir sobre o assunto. A autora ressalta que a Licenciatura em Arte passou por um processo avaliativo, buscando adequar aos

PCN's para ministração de aulas no Fundamental e Médio, e de acordo com os Referenciais Curriculares para o ensino de aula na Educação Infantil seguindo as normas da LDB 9394/96.

De acordo com a autora ainda existem estilhaços dos cursos antigos de Licenciatura em Artes no momento atual, mesmo com toda preocupação de repensar na grade curricular na formação acadêmica. Ela afirma que

Para que haja uma efetiva atualização na concepção dos currículos se faz necessário um maior compromisso dos educadores em arte envolvidos no processo... A questão é complexa e não se solucionará apenas com novos modelos e padrões, pois envolve posturas conceituais dos sujeitos envolvidos, postura

definida por matizes ideológicos. (COUTINHO, 2002,155).

Segundo Franco (1998) três dimensões podem ser observadas para aprimorar questões teóricas do ensino num entendimento crítico e criativo: O saber Arte; o saber fazer Arte e o saber ensinar Arte. No entanto duas outras dimensões podem ser acrescentadas e deveriam ser referência na formação do educador de Arte. A política como eixo central visando o desenvolvimento consciente critica, com capacidade reflexiva para atuar numa sociedade democratizada. Outra dimensão a ser acrescentada é iniciação cientifica, esta contempla formar educadores pesquisadores.

A ARTE NO AMBIENTE ESCOLAR

A Arte no ambiente escolar é um fator desencadeante que concentra desenvolver cultura, conhecimento, criatividade, sensibilidade e liberdade de expressão. Através deste ensino é possível trazer para o aluno a análise, a observação e a reflexão do mundo em sua volta. Pode se dizer que este ensino, no entanto aproxima a cultura da educação. Neste contexto os professores têm a tarefa de ministrar Arte e ampliar o conhecimento cultural dos alunos por meio de situações vivenciadas como, reprodução de imagens, comunicação, música e arte cênica.

Sem conhecer as artes de uma sociedade, só podemos ter conhecimento parcial de sua cultura, aqueles que estão engajados na tarefa vital de fundar a identificação cultural não podem alcançar um resultado significativo sem o conhecimento das artes. (BARBOSA, 1998, P.16).

Este ensino pode ser evidenciado como forma de expressão livre para desenvolver a competência criativa e liberar aspectos emocionais, mas requer um olhar especial, pois o trabalho do professor pode resultar em atividades despretensiosas.

Desenvolver a sensibilidade também é visado neste contexto, esse dito muito se relaciona a uma visão de humanização, de desenvolvimento emocional. Assim podemos posicionar sobre uma educação que se oriente que busca humanizar o processo pedagógico.

O conhecimento dos sentimentos e a sua compreensão só podem se dar pela utilização de símbolos outros que não os linguísticos; só podem se dar através da consciência distinta da que se põe no pensamento racional. Uma ponte que nos leva a conhecer e expressar os sentimentos é, então, a arte, e a forma de nossa consciência é através da experiência estética. Na arte são-nos apresentados aspectos e maneiras de nos sentirmos no mundo, que a linguagem não pode conceituar (Duarte Jr, 2002, P.16).

Hernandez (2000) aponta que as práticas pedagógicas deste ensino respondem a movimentos culturais e sociais que ultrapassam os muros escolares e constituem reflexos dos problemas na educação, na sociedade e na arte. O autor também destaca que:

As matérias artísticas necessitam sempre argumentar o porquê de sua inclusão no currículo escolar. Entre outras razões, porque continuam parecendo um campo de conhecimento pouco útil diante de outros de garantia comprovada para conformar os elementos ideológicos para os quais a escola contribui (HERNANDEZ, 2000, P. 43).

O autor aponta como causa que dificulta o ensino de Arte é a crença de que o indivíduo artista é um gênio individual e sozinho, de modo que considera artista um dom recebido por poucos. Associa a Arte a um conjunto de experiências divertidas e agradáveis, que não formam um conhecimento útil para o reconhecimento social do indivíduo.

Segundo Hernandez (2000) a ideia é que as aulas devem ser um ambiente para desenvolver habilidades intelectuais e produtivas. Em contrapartida Franz (2004) acredita que a proposta no ensino deve estar voltada metodologicamente para o desenvolvimento como cidadão, democrático e na inclusão social.

Nesta direção podemos pensar o ensino de artes como um poderoso instrumento para revitalizar e resgatar a identidade, a diversidade e a singularidade cultural, na medida em que ele também se proponha a rejeitar a sonegação cultural e lutar para romper as históricas barreiras criadas em torno deste campo, através de uma concepção de arte-educação intercultural e critica que nos remeterá necessariamente à educação para a cidadania. (FRANZ, 2004, P. 7).

Diante dessas informações e levando em consideração que Artes Cênicas no Ensino Fundamental e Médio possibilitam compreender e aprofundar no campo educacional a partir da próxima seção será realizado o estudo e a discussão com ênfase em Artes Cênicas no ambiente escolar.

O ENSINO DA ARTE E O REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL

Para a educação infantil segundo o Referencial Curricular Nacional (RCN), é composto de três volumes. Leite Filho (2001) relata que este documento apresenta sugestões essenciais aos professores que atuam na educação infantil, porém o documento a que se refere não possui caráter obrigatório, cabe à equipe pedagógica querer ou não incorporar as propostas por ele apresentadas.

Segundo o RCN (BRASIL, 1998) a educação infantil deve proporcionar as crianças acessibilidade cultural contribuinte para o seu desenvolver e sua interação social. De acordo com este documento a construção da identidade da criança é fundamentada no desenvolvimento emocional, afetivo e cognitivo e somente a educação embasada na interação social contribui para este processo.

Publicado em 1998, pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura), o RCNEI (Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil) tem como objetivo ser material de natureza instrumental e didático, sendo opcional a instituição incluir por integral ou agregar a outras propostas de ensino. Composto por três volumes (volume I – Introdução, volume II – Formação Pessoal e Social, volume III – Conhecimento de Mundo).

Observam-se na termologia utilizada pelos RCNEI termos como meio e suporte. Suporte é o material utilizado para desenvolvimento de um determinado trabalho (cartolina, isopor, etc.), e meio é o instrumento utilizado para tal finalidade (pincel, lápis, borracha, etc.), sendo estes termos específicos de conhecimento do profissional de Arte.

O educador que ministra Arte na educação infantil não possui formação na área específica, sendo ele um professor polivalente, ou seja, com formação em pedagogia. Conforme o documento RCNEI o professor polivalente deve ter conhecimento de conteúdos diversos, que vão desde cuidados básicos essenciais até conteúdo específicos do conhecimento, contendo uma formação profissional bastante ampla. (BRASIL, 1998).

A formação do professor polivalente expressa o pensamento de redução na pseudoformação, sendo que é quase impossível ter conhecimento assimilado de diversas áreas educacionais. No entanto é aceitável afirmar que a formação do educador polivalente possui apenas informações extrínsecas e mastigadas das variadas áreas de ensino. No entanto ao ler o documento, o Referencial presume a existência de um docente com alta qualificação, capaz de compreender diferentes nomenclaturas, com capacitação para moldar determinadas práticas educacional e refletir sobre estas diariamente, ou seja, o documento apresenta um pouco distante da realidade uma vez que esta área educacional ainda necessita de atenção.

Segundo o RCNEI a conceituação de Arte se dá como "linguagem, portanto uma das formas de expressão e comunicação humana, o que, por si só, justifica sua presença no contexto da educação, de modo geral, e na educação infantil, particularmente" (BRASIL, 1998, P. 85). Conceituar Arte como linguagem é entendido que nela há um elemento de comunicação, onde todas as dramatizações artísticas comunicam algo aos indivíduos espectadores. Adorno (1986) o ensino de Arte não deve se limitar em como ensinar e sim em o que deve ser ensinado aos alunos, de modo a possibilitar o uso do pensamento.

Segundo o Referencial o ensino de Arte deve ser articulado e embasado nos seguintes dados:

- Fazer artístico: produção de trabalhos de arte realizados pelas crianças, a fim de propiciar o desenvolvimento de um percurso de criação pessoal;
- Apreciação: observação das obras, articulando tanto os elementos da linguagem artística quanto os materiais e suportes utilizados pelos artistas. Visa a desenvolver, por meio de observação, reflexão e prazer, o reconhecimento, a análise e a 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, compartilhando perguntas e afirmações que a criança realiza instigada pelo professor, no contato com suas próprias produções e as

dos artistas (BRASIL, 1998, V. III P. 91).

De acordo com esses aspectos a finalidade do ensino de Educação Artística na Educação Infantil é formar indivíduos conhecedores da linguagem e sensíveis ao mundo. Assim entende que as escolas de educação infantil têm a obrigação de garantir por meio de práticas educacionais oportunidades para que seus alunos sejam preparados e capacitados para ampliar seus conhecimentos.

O documento orienta os educadores da educação infantil para criar oportunidades onde as crianças possam descobrir e explorar com liberdade vários materiais como giz de cera, lápis, carvão, papel entre outras inúmeras variedades. Segundo os RCNEI imagens, histórias ou fatos do dia a dia aumentam as possibilidades das crianças enriquecerem seus trabalhos com temas vivenciados.

No que diz respeito à avaliação pedagógica o documento informa que deve ser formativa, desviando de julgamentos como certo ou errado, feio ou bonito. O professor deve avaliar com ênfase em fornecer elementos necessários para adequar a prática e melhor estruturá-la.

De acordo com o RCNEI, (BRASIL, 1998) o educador deve garantir à criança compreensão e conhecimento as diversas formas de produção artística. Deve possibilitar aos educandos o uso de diferentes materiais, respeitar as diferentes concepções de pensamento de cada criança e entusiasmar as crianças a trocarem experiências.

Inserir a Arte nas séries iniciais possibilita o contato e a apoderação do conhecimento referente à Arte por várias camadas da sociedade, o que favorece uma maior expansão deste conteúdo beneficiando a inserção em reflexões e discussões. Este ensino favorece o compreendimento de elementos ligados a obras, exigindo um esforço do indivíduo relacionado nesse processo pedagógico.

É importante lembrar que na educação infantil se aplica todas as diretrizes e princípios voltados para a educação num todo, pois ela constitui a primeira fase da educação básica. Assim segundo a LDB 9.394/96 art. 1° "A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e a prática social". Art. 2° "a educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho".

Tais fatos levam ao entendimento de que o conhecimento em Arte visa à introdução social no contexto produtivo

ARTE SEGUNDO OS PCNs

Para Paulo Freire (1996) ensinar não consiste apenas em transmitir conhecimentos, mas sim criar possibilidades de produzir e construir. O autor defende que estas capacidades só podem ser adquiridas com o envolvimento de todos no processo prático da educação, buscando algo consciente e concreto de envolver a sociedade no entendimento de criação e numa prática educacional positiva para este desejado processo.

Os PCN's consideram fundamentais a polivalência das linguagens no currículo escolar. No documento PCN de Arte considera princípio de formação para cidadania não apenas o teatro mais outras linguagens artríticas, a dança, a música e artes visuais. Argumentam que a polivalência de linguagens é essencial no currículo escolar. A instituição de ensino tem como responsabilidade decidir qual modalidade artística irá trabalhar qual momento mais adequado para desenvolver o estudo e o tempo de cada uma das atividades curriculares

Segundo o PCN de arte, o educador deve capacitar seus alunos de maneira que possam dominar com mais qualidade as linguagens artísticas, na realização de trabalhos individuais ou em grupos com autonomia. De acordo com o documento as crianças irão adquirir o saber artístico ao desenredar proposições e argumentos pessoais relacionados a teoria e a prática já adquirida e construída. Assim como também eles reconhecerão com mais percepção que existe apresentação do contexto histórico social e assinatura pessoal nos trabalhos artríticos

Para os PCN cabe ao educador o auxílio aos alunos para que possam identificar o posicionamento de comunidade no contexto de produção cultural, com posicionamentos, interpretações e comparações das variadas produções artríticas da região, e de outras regiões. Com essas informações as crianças passam a estabelecer conexões entre os trabalhos na escola e a cultura extraescolar.

O PCN aponta que as instituições de ensino que trabalham com crianças de 0 a 3 anos devem garantir oportunidades para que elas sejam capazes de:

- Ampliar o conhecimento de mundo que possuem, manipulando diferentes objetos e materiais, explorando suas características, propriedades e possibilidades de manuseio e entrando em contato com formas diversas de expressão artística;
- Utilizar diversos materiais gráficos e plásticos sobre diferentes superfícies para ampliar suas possibilidades de expressão e comunicação (BRASIL, 1998, v. 3, P. 95).

A partir da didática do teatro a criança pode ter um desenvolvimento mais significativo. É na escola que a criança é estimulada a explorar e conhecer o mundo, se socializar com outras crianças e aprende a compartilhar e dividir seus brinquedos e a atenção das pessoas com as quais convivem e aprendem a conviver com a diversidade.

A ARTE E SUA IMPORTÂNCIA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A arte é fruto do contexto social e não acontece no meio vago, é uma atividade que não pode ser definida de uma única maneira, ela atinge a essência humana. É algo que não pode transferir de ser humano para ser humano, e principalmente é o produto das culturas. A educação também é assim, ela não acontece no meio vago, deve se originar de uma criação e permanece inserida na sociedade.

Por meio de uma educação prazerosa o aluno tem condição necessária para desenvolver seu pensamento crítico. A educação por meio da Arte faculta a criança para agir na sociedade, estimula a capacidade crítica e intelectual, possibilita recriar ações e ideias, seguindo seu próprio conceito conforme fundamenta a autora:

> O aluno expressar-se-á pelo desenho como pela linguagem falada e escrita. Daí o desenho espontâneo, pelo qual ele dirá o que viu, o que pensa e o que sente, devendo-se dar a criança inteira liberdade nas manifestações, para que melhor possa ser conhecida e encaminhada, contribuindo-se desse modo também para lhe desenvolver a iniciativa e a capacidade de criar (BARBOSA 2011, P. 163).

A LDB da Educação Nacional integra a Arte como grade curricular obrigatório em todos os anos da Educação Básica. Os educadores ao possuírem um curso de formação auxiliam para que as linguagens artríticas sejam preparadas apenas como instrumento, entretanto em sua maioria não reclamam a Arte com o mesmo ardor que os demais conteúdos didáticos. Em outras palavras não veem a Arte como uma disciplina que possui características peculiares que podem ser o foco de articulações e reflexões de ensino por educadores. Segundo Cross (1983, P. 110) “Não se pode dirigir uma classe de Arte na escola sem atentar para a natureza da Arte, da cultura, do planejamento, de tudo o que existe no mundo exterior, a fim de formar opiniões sobre os valores expressos lá dentro”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Referencial atual, elaborado segundo uma visão pragmática, com o intuito de atender os interesses de uma época capitalista, aforam a natureza útil e racional das disciplinas, um útil que porventura não ultrapassa a acepção pratica do termo, no entanto se ampliarmos essa definição para além do conveniente pode verificar o quanto a Arte pode ser útil para melhorar os resultados educacionais.

Considerando a divisão de trabalho como fator decisivo, onde os indivíduos cada vez mais estão especializados, a Arte é uma maneira de alforriar a totalidade do homem, totalidade esta que abrange as várias extensões humanas: cognitiva, social e afetiva, numa conexão de integridade racional e emocional, afetivo e cognitivo, subjetivo e objetivo, fragmentando as funções do pensar, do olhar e do falar, assim as pessoas são incapazes de dar o seu melhor, sendo fragmentos impossibilitados de construir a sua totalidade.

A educação atual é preciso ser repensada sob uma nova perspectiva, é preciso ser vista e considerada em sua estética como lúdico, contrariando os princípios da sociedade capitalista e social. No entanto pouco se vê dessa experiência lúdica e estética, é algo que não está presente no cotidiano do profissional e do aluno devido a exigências do enérgico.

A educação em Arte não deve levar em consideração somente como um meio para outras áreas educacionais. O conhecimento em Arte deve ser considerado como finalidade para si somente, como uma interação carrega-

da de peculiaridade com objetivos próprios fundamentados numa estética que vai além dos muros da escola. Arte é um trabalho de criação, um pensar de emoções específicas produzidas pelo homem. Este conteúdo deve ser visto como atividade estética, de ensino criador com integração entre aprendizagem racional e estética que vão além do ensinamento de Educação Artística.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. O fetichismo na música e a regressão da audição: In. Os pensadores. São Paulo. Nova Cultura, 1986.

AMARAL, Ana Maria. O ator e seus duplos. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2004.

AMARAL, Ana Maria. Teatro de Formas Animadas: Máscaras, Bonecos, Objetos. 3ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011.

ANDREA, Isabel. História de Fantoches. (2007). Disponível em: <http://pt.shvoong.com/social-sciences/1626672-história-dos-fantoches/> Acesso em: 14 março 2022.

ARAÚJO, Paulo. Personagens na palma da mão.(2009). Disponível em:<http://novaescola.org.br/arte/pratica-pedagogica/personagens-palma-mao429709.shtml> Acesso em: 14 março 2022.

BARBOSA, Ana Mae. Arte educação Contemporânea. São Paulo. Cortez, 2005. BARBOSA, Ana Mae. Arte educação no Brasil: 5°. Ed. São Paulo. Ed. Perspectiva, 2002.

BARBOSA, Ana Mae. Tópicos Utópicos, Belo Horizonte/arte, 1998.

BLOIS, Marlene Montezi; DE BARROS, Maria Alice Santos Ferreira. Teatro de Fantoches na Escola Dinâmica. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico S.A., 1967. BORBA FILHO, Hermilio. Fisionomia e espírito do mamulengo: (o teatro popular do Nordeste). São Paulo: Comp. Ed. Nacional: Ed. Univ. S. Paulo, 1966.

BRASIL, CNE/CEB. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.Parecer n° 022/98 de dezessete de dezembro de 1998.

COUTINHO, I. Transformações no ensino da arte: algumas questões para reflexão conjunta, in: Barbosa, A.M.T. (org.), Inquietações e mudanças no ensino da arte, São Paulo: Cortez, 2002.

CROSS, Jack. O ensino de arte nas escolas, São Paulo: Cultrix, 1983.

CRUZ, Aline Jezica da Paixão, A música e a infância: uma reflexão sobre as contribuições da música na educação infantil; 2009; disponível em: <http://www.uneb.br/salvador/dedc/files/2011/05/Monografia-Aline-Jezica-daPaixao-Cruz.pdf> Acesso em: 08 março 2022.

CUNHA, Ademilson Henrique da Cunha. Teatro na escola: proposta para a educação moderna. Disponível em: http://www.fapa.com.br/monographia. Acesso em: 11 de out 2020.

DUARTE JR, J. F. Fundamentos estéticos da educação. 7ªed. Campinas: Papirus, 2002.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo. Metodologia de ensino de arte. 2ªed.
São Paulo: Cortez, 1999.

FERREIRA, Idalina Ladeira. Fantoche & Cia.
2ªed. São Paulo: Scipione, 2002.

LEITE FILHO, Aristeo. Proposições para uma educação infantil cidadã. In: GARCIA, Regina Leite; FILHO, Aristeo Leite (orgs). Em defesa da educação Infantil.
Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FOTERRADA, Marisa Trench de Oliveira: De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação. 2ª. Ed. São Paulo, UNESP: Rio de Janeiro: Funarte, 2008. FRANCO, F.C. O Professor de Arte: Perfil do profissional que atua no ensino fundamental de escola publica paulista, com alunos de 5ª a 8ª séries. Dissertação de Mestrado. PUC-SP, 1998.

FRANZ, Terezinha Sueli. Desafios da Arte e Educação Pós-Moderna. In:
Cadernos de texto da FUNARTE. Programa Arte sem Barreiras, v. 4. FUNARTE; 2004.

GAGLIARDI, Mafra. O teatro, a escola e o jovem espectador. In: Comunicação & Educação, São Paulo, v. 1, n. 31, p. 67 a 72, set./dez. 1998.

HERNANDEZ, Fernando. Cultura Visual, mudança educativa e projetos de trabalho. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

MELLO, Luiz Gonzaga de. Antropologia Cultural. Iniciação teorias e temas. 8.
Ed. Petrópolis, Vozes, 2001. Cap. XVI

MENDES, Adriana; CUNHA, Glória. Um universo sonoro nos envolve. In: FERREIRA, Sueli.
O ensino das artes: construindo caminhos. Campinas. Ed. Papirus. São Paulo, 2001. P. 79 – 114.

MORENO, G. L.; PASCHOAL, J. D. Quem quer brincar? “põe o dedo aqui, que já vai fechar”.

In: PASCHOAL, J. D.; BATISTA, Cleide V. M.; MORENO, G, L (Orgs). As crianças e suas infâncias: o brincar em diferentes contextos. Londrina: Humanidades, 2008.
OCHÔA, Pedro Carlos de Aquino & MESTI, Regina Lúcia. Teatro na escola: Linguagens e produção de sentido. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais16/sem12pdf/sm12ss0 1_09.pdf> Acesso em: 12 março 2022.
OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Educação Infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2007.
PORCHER, Louis. Educação artística: luxo ou necessidade? Tradução: Yan Michalski – São Paulo: Summus, 1982.
REGIANI, Rosana Silvia Borba; Arte Cênica na Educação Infantil; Disponível em:<http://www.artigos.com/artigos-academicos/19013-arte-cenica-na-educacaoinfantil> Acesso em: 11 de março 2022.
REVERBEL, Olga. Um caminho do teatro na escola. São Paulo: Scipione, 1997
SCHOPENHAUER, Arthur. O mundo como vontade e representação, III parte.
Tradução: Wolfgang Leo Maar e Maria Lúcia M. e O. C. 5ªed. São Paulo: Nova Cultural, 1991.
SILVEIRA, Tejada da Silveira. Teatro na escola: Possibilidades de uma "prática educativa- crítica". Acesso em: 20 de maio 2017.
SLADE, Peter. O Jogo Dramático Infantil. Tradução: Tatiana Belinky – São Paulo: Summus, 1978.
SOUZA, Juliana Barbachã; A criação e manipulação de bonecos no processo de aprendizagem teatral da criança. (2014). Disponível em: <http://wp.ufpel.edu.br/geppac/files/2014/02/TCC_JULIANA-BARBACH%C3%83-SOUZA.pdf> Acesso em: 12 março 2022.

A LÍNGUA PORTUGUESA E A SUA IMPORTÂNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

KÁTIA MOTA POZZO GUIMARÃES

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo principal a compreensão e a utilização da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, como fonte que gera significados capazes de estruturar, representar e explicar de forma simbólica as realidades, experiências humanas e conhecimentos produzidos em diferentes esferas onde atua o homem. A importância da prática da Língua Portuguesa engloba diversos elementos, como por exemplo, a socialização, que desenvolve o relacionamento entre ideias, a capacidade de pensar, de extrair significados, o raciocínio, a imaginação, e a verbalização. Ainda oferece aos estudantes a condição de prever sequências capazes de dirigir o próprio comportamento, ação e a participação das práticas com a Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. Os resultados destacaram a grande importância que a língua portuguesa tem em todos os níveis de ensino. Hoje, vivemos momentos de investigações e mudanças que visam favorecer de forma gradativa a aprendizagem e o ensino, que está sendo, a cada dia, mais valorizado. Em meio a tantas disciplinas, a língua portuguesa é considerada mais difícil de aprender. Frente à sua extrema importância, este artigo tem por finalidade destacar sua relevância no processo de ensino. Para isso nos pautamos em autores como: ANTUNES (2003); RAJAGOPALAM (1998); SOARES (2005); FREIRE (1996), entre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Língua Portuguesa, Aprendizagem, Ensino Fundamental.

INTRODUÇÃO

A língua portuguesa tem um sistema de diferentes significados e formas, tendo por função desenvolver a comunicação, entendimento, expressão da língua e a evolução da sociedade.

Através desse sistema simbólico é possível expressar ideias e sentimentos, argumentar, defender, encobrir, pensar. Por meio da linguagem que o povo se expressa, há a compreensão do mundo, dessa forma, um dos principais objetivos da escola é trabalhar significativamente com o ensino da língua portuguesa para que o estudante possa ter condições de utilizar de forma correta tal sistema simbólico.

É imprescindível que a unidade de ensino busque trabalhar de forma dinâmica e inteligente, através de brincadeiras, uso de brinquedos, dos jogos infantis, música, encenações etc.

O docente do Ensino Fundamental pode utilizar diferentes informações na sala de aula, o mais importante é trabalhar de forma coerente esta disciplina, para que o educando possa ter a capacidade de interagir, criar, inventar e explorar o mundo.

Entretanto, muitos educadores não trabalham de forma correta a língua portuguesa, o que prejudica o aluno em sala de aula ao invés de ajudá-lo. Muitas crianças no Ensino Fundamental não absorvem sua língua materna, tendo muitas dificuldades ao ler, escrever e principalmente interpretar.

A utilização da Língua Portuguesa em todo o ensino fundamental é de extrema importância visto que, como língua nativa, todos devem conhecer o mínimo de suas regras e formas de utilização para melhor expressar-se e comunicar-se com os demais em sociedade.

Tal importância dá-se ao fato de que aprendendo a língua de forma adequada, a comunicação e entendimento de uns com os outros se dará de forma mais tranquila e eficaz.

Ler, escrever e falar corretamente abre portas para todos, em qualquer situação.

Porém, o estudo dessa língua vai muito além do ler, escrever e falar. Existem inúmeras regras de aprendizagem na gramática em suas diversas vertentes.

Para Kaufman e Rodriguez:

> Todo esforço que a escola tradicional pede à criança é o de aprender a escrever para demonstrar que sabe escrever. (KAUFMAN E RODRIGUEZ, 1995, p. 51).

Refletindo sobre o que as autoras disseram, podemos questionar a respeito das produções escritas realizadas em sala de aula: Para que aprender a escrever se ninguém irá fazer a leitura desse texto?

Esse questionamento referente à escrita sur-

ge devido a tudo que é escrito fora do ambiente escolar ter um destinatário, e o que é escrito dentro do ambiente escolar, nem sempre o objetivo é a leitura por outra pessoa. Cabe ao educador incutir em seus alunos a importância da escrita e da leitura, fazendo-o entender que ao escrever sempre vai atingir um público-alvo, mesmo que seja um pequeno público, mostrando que não importa quantos irão fazer a leitura daquilo que escreveram, mas sim que farão essa leitura.
Com isso o educador não pode ficar mais focado na escrita como, por exemplo: "como foram suas férias", isso não faz mais parte da nossa realidade, precisamos inovar com assuntos que sejam de interesse de todos para que esses alunos sejam motivados a escrever e ler o que escreveram, sabendo que farão parte de uma mudança em nossa sociedade.
Em se falando do ensino da Língua Portuguesa, ANTUNES...

> [...] expõe que a atividade pedagógica de ensino do português deve tomar como eixos fundamentais quatro campos: oralidade, escrita, leitura e gramática. (ANTUNES, 2003, p. 90).

Dessa maneira, deve-se trabalhar com a gramática de forma coerente, prevendo a pluralidade das normas linguísticas, pois:

> [...] a gramática existe não em função de si mesma, mas em função do que as pessoas falam, ouvem, leem e escrevem nas práticas sociais de uso da língua. (ANTUNES, 2003, p. 89).

A proposta da autora é a de melhorar a condução das aulas de língua portuguesa: [...] aulas que pudessem falar, ouvir, ler e escrever textos em língua portuguesa. (ANTUNES, 2003, p. 111).
O principal objetivo deste artigo é proporcionar a compreensão da utilização da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, tal como uma fonte que gere estrutura, explicação e conhecimento. Para isso é necessária a reflexão sobre a motivação do homem em aprender tal disciplina, reconhecendo sua valia nos contextos de aplicação na vida em sociedade, identificando didáticas que possam facilitar o processo de aprendizagem, despertando assim a consciência de sua importância no dia a dia.
Iniciando pela linguagem verbal, que é manifestada nos usos da língua em diversas situações das atividades humanas, mostra e/ou determina as experiências humanas na vida em sociedade, o que produz significados que construirão múltiplas identidades.
Para RAJAGOPALAN: [...] a identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela. (RAJAGOPALAN, 1998, p. 41).
É através da linguagem que o mundo se desenvolve, tornando-se capaz de argumentar e interagir. Precisamos ter alunos críticos diante da sociedade e para isso é imprescindível o conhecimento e a valorização da língua portuguesa, sendo assim, o ensino desta disciplina precisa ser valorizado não somente na escola, mas no mundo.

DESENVOLVIMENTO

A prática da Língua Portuguesa envolve atividades que promovam a socialização, através do desenvolvimento do raciocínio, da imaginação, do relacionamento entre ideias, da capacidade de pensar e buscar significados e verbalização.
A Língua Portuguesa é a base para a formação de todos os estudantes, é imprescindível que ela seja trabalhada com bastante determinação, visto que irá desenvolver as habilidades primordiais, como a escrita e a leitura, o que contribuirá em seu desempenho profissional, no futuro.
É extremamente importante a organização na proposta de ensino-aprendizagem, pois isso permite ao educador uma melhor observação e avaliação de cada aluno e suas capacidades diante do que há por vir, facilitando quanto às orientações e intervenções didáticas.
Percebemos que as práticas de escrita, leitura, e aspectos gramaticais desenvolvidos não sofreram muitas mudanças. A incorporação das concepções da Língua/linguagem ao ato de ensinar é caracterizada por uma lentidão, a qual percebemos através das dificuldades que os estudantes apresentam.
Usamos a língua para a transmissão de ideias e pensamentos, para interagir com todos os indivíduos, o que nos reforça da importância em aprendê-la, com todas as suas regras e normas, que influenciarão significativamente o seu aprendiz no dia a dia, levando-o a se destacar em tudo.
O estudo dos gêneros textuais são parte fundamental da prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias no Enem, e são cobra-

dos também em muitos vestibulares, tendo em vista que a comunicação se dá por meio destes diferentes gêneros textuais, sejam eles escritos ou orais, eles possuem uma função social em cada situação de comunicação, ou seja, em cada texto feito, selecionamos, mesmo inconscientemente, um gênero em função do que desejo comunicar, e do efeito esperado no interlocutor.

A reflexão sobre a política de ensino desta língua pressupõe com clareza sobre a forma de ser do objeto em estudo, reconhecendo a língua em toda sua multiplicidade. Essa natureza diversificada e de muitas facetas tem relação com a concepção do homem como ser social, que é articulada em uma estrutura de complexibilidade igual a da sociedade, associada a diversos fatores econômicos, políticos, ideológicos e culturais.

Em qualquer sociedade, a língua é vista como um dos pilares da educação, pois sem ela, a comunicação teria inúmeras limitações e seria um tanto quanto rudimentar. É preciso levar em consideração que a importância da Língua Portuguesa é incalculável, porque está presente em todos os aspectos da vida e em tudo o que fazemos, principalmente na interpretação de textos.

O valor da educação na vida do ser humano é imensurável, além de ser um direito de todos, é visto como requisito essencial na sociedade atual, que é tão exigente e sempre a se transformar. Diante disso, as pessoas necessitam por obter uma boa qualificação profissional, o que exige o desenvolvimento de habilidades comunicativas, em especial, da Língua Portuguesa.

A jornada da aprendizagem começa já no último ano do ensino infantil, mas principalmente no 1º ano do ciclo fundamental I, quando o contato com o alfabeto, com as vogais, a primeira letra do nome, as crianças ficam encantadas com este novo mundo.

As associações da letra e seu som começam na fase da alfabetização. A criança começa a imitar as letras da família e professora, dos livros, esforçam-se para que fique igual à letra da lousa, ou da atividade passada.

Segundo a LDB 9.394:

[...] fica determinado que o Ensino Fundamental [...] terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante [entre outras estratégias] o desenvolvimento da capacidade de aprender, dando como meios básicos e pleno domínio da leitura e da escrita [...] nos PCN's, que apresentam orientações para a prática pedagógica nessa etapa de escolarização, o ensino da Língua Portuguesa aparece com o objetivo de permitir que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas mais diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas [...], ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania. (BRASIL, 1998, art. 32).

CARACTERÍSTICAS DA LÍNGUA PORTUGUESA

Sabemos que a matriz de fundamentação e competências linguísticas básicas que o aluno deveria desenvolver durante o ensino fundamental, é parte da prática pedagógica em língua portuguesa nessa etapa de escolarização. Sugerindo-se ainda um conjunto de conhecimentos que o aluno precisará se apropriar para construir competências e habilidades, valores e atitudes que lhe são sugeridas em sala de aula.

A língua portuguesa é responsável por garantir o uso ético e estético da linguagem verbal, fazendo-o compreender que com a linguagem é possível transformar o aspecto social, cultural e pessoal, fazendo assim com que o aluno compreenda que um texto dialoga com outros textos.

Precisamos observar que o ensino da língua portuguesa no Ensino Fundamental desenvolve competências e habilidades que o aluno terá que aprofundar ao longo do Ensino Fundamental, porque temos que garantir a progressiva ampliação dos saberes linguísticos para que o aluno participe ativamente das práticas sociais.

Sendo assim, percebemos em uma situação de interação verbal como a leitura de uma obra literária quando o leitor demonstra entendimento sobre o que leu e é capaz de fazer inferências e demonstrar sua opinião com clareza.

Para Possenti:

Conhecer uma língua é uma coisa e conhecer sua gramática é outra. Que saber uma língua é uma coisa e saber analisá-la é outra. Que saber usar suas regras é uma coisa e saber explicitamente quais são as regras é outra. Que se pode falar e escrever numa língua sem saber nada sobre ela, por um lado, e que, por outro lado, é perfeitamente possível saber muito sobre uma língua sem saber dizer uma

frase nessa língua em situação real. (POSSENTI, 1996, p. 54).

O desempenho verbal ocorre ao longo do desenvolvimento das diversas competências linguísticas, formando valores e atitudes para o desempenho verbal do aluno.
Bonatto (2015), diz que em relação as competências e as habilidades precisamos fazer uma divisão em três categorias: as que se relacionam com o uso da língua oral e da língua escrita em diversas situações de interação social, e as que dizem respeito a capacidade de reflexão sobre a língua portuguesa no ensino fundamental e ainda as que se referem a análise de obras literárias.

A PROPOSTA DE LÍNGUA PORTUGUESA E O PPP DA UNIDADE ESCOLAR

Precisamos conhecer o Projeto Político Pedagógico da unidade escolar para compreendermos a Proposta de Ensino de Língua Portuguesa.
Há autores que afirmam que reconhecer e legitimar a instituição educativa como histórica e socialmente situada desenvolve uma ação educativa a partir de uma unidade de propósitos.
Sendo assim, cada unidade escolar, baseada em seus princípios norteadores, elabora suas ações pedagógicas ao mesmo tempo em que planeja, monitora, avalia e modifica aspectos e elementos que constam em seu PPP.
Fica evidente a responsabilidade das escolas na elaboração de seu PPP, garantindo sua execução. Com isso é possível trabalhar a Proposta de Língua Portuguesa em sua íntegra, fazendo adaptações toda vez que o educador sentir que é necessário para que o aluno se aproprie do saber, pois sabemos que cada turma tem um ritmo de aprendizagem, e cada aluno tem seu tempo e forma de aprender.
É um grande desafio ensinar no ensino fundamental, pois trabalhamos com diversas realidades, e cada uma delas traz consigo suas dificuldades para o aprendizado.
Há famílias presentes que estão ao lado de seus filhos, acompanhando sua evolução e ajudando-os quando necessário. E, há também aqueles que não tem essa ajuda por diversos motivos.
A escola cabe a maior responsabilidade em identificar essas diferenças e solicitar ajuda de profissionais competentes para que esses alunos com mais dificuldades tenham a mesma oportunidade que os demais.
Sabemos que está estabelecido nos PCNEM que:

> [...] o desenvolvimento da competência linguística do aluno [...] não está pautada nas exclusividades do domínio técnico de uso da língua [...] pela norma padrão, mas principalmente, saber utilizar a língua portuguesa em situações subjetiva e/ou objetiva que exija graus de distanciamento de reflexão sobre contexto e estatuto de interlocutores a competência comunicativa vista pelo prisma da referência do valor social e simbólico da atividade linguística e dos inúmeros discursos concorrentes. (BRASIL, 1999).

Como nos diz Silva e Sousa (2017), não se trata de considerar a língua somente como instrumento de comunicação, mas sim de atendê-la como prática social.
A linguagem é objeto de amor, ódio e fonte de prazer, porque quem escreve, escreve para atingir um determinado público-alvo, e quem lê precisa saber identificar o que está lendo e fazer uso de forma clara, para não ser influenciado de forma negativa, com interpretações errôneas.
As estruturas da língua portuguesa, as normas sociais impostas, opõem-se à tendência natural para a liberdade e para a imaginação criadora, pois o princípio do prazer se manifesta nas realidades da aprendizagem, que não são fáceis. A língua é um jogo, cujas regras são falsas, autorizando golpes contestáveis, sem ser possível delimitar o conjunto de golpes permitidos.
A leitura e a escrita promovem a descoberta de sentidos e ações no ambiente escolar. O conhecimento vai acontecer na escola, porque temos que buscar a formação leitora e a prática de produção de textos com função social.
Sabemos que há pouco mais de meio século a população passou a ter acesso à escola e ao ensino da Língua Portuguesa. Durante muitos séculos as pessoas aprendiam falar, falando, com outras pessoas do convívio diário, porém não sabiam escrever, e mesmo essa fala não era correta.
A condenação que se apresenta à população brasileira devido à falta de habilidade para o

uso da Língua Portuguesa tem resquícios na própria história da sociedade brasileira. Afirmando-se que há pouco mais de meio século a população teve acesso à escola e ao ensino. Esse contexto histórico deve ser analisado sempre quando pensarmos no processo de ensino da Língua Portuguesa no ambiente escolar.

Para Carvalho e Mendonça:

Durante os mais de quatrocentos e cinquenta anos em que não esteve na escola, o povo brasileiro teve de aprender a falar português, falando Português com quem não sabia falar o Português castiço das elites lusitanas. (CARVALHO E MENDONÇA, 2006, p. 159).

Assim, entendemos que ensinar a ler e ensinar a prática leitora consiste em decodificar a escrita, treinando os olhos para enxergar além das letras, pois as letras juntas se misturam e formam palavras e essas palavras são construídas por meio de processos que consideram sua origem e durante o ato de ler é necessário observar as incorreções ortográficas e os significados de cada expressão formada. Familiarizar-se com a língua escrita durante a aquisição da leitura por meio de textos diferenciados desperta o interesse e o gosto pela leitura.

Durante o processo de aprendizagem o aluno domina o código escrito, pois é o momento em que ele descobre a capacidade de escrever sobre assuntos do cotidiano.

Carvalho e Mendonça (2006) acreditam ser relevante substituir a ideia da capacidade de escrita pelo entendimento de que todo brasileiro pode escrever o que quiser, porém a prática em sala de aula não forma bons escritores, pois há o estigma da incapacidade de escrita.

Mas, sabemos que todos os estudantes têm o direito da prática da escrita, e essa prática deve ser o foco do professor, com o objetivo de que seja utilizada em seus diversos aspectos, inclusive no aspecto da formação de cidadãos conscientes e capazes de se expressarem por meio da Língua Portuguesa.

A escola tem a responsabilidade de desenvolver as competências no ensino da Língua Portuguesa oral e escrita, porque por meio dessa competência o ser humano se comunica, acessa informações, produz conhecimento sobre o mundo que o cerca.

Ensinar contos, poemas, propagandas, entre outros pode variar de acordo com os objetivos a serem alcançados em sala de aula, por meio da palavra e da produção de textos orais e escritos, deve prevalecer a coerência e coesão, pois quem lê deve entender o que quem escreveu quis dizer.

A leitura é fonte de informação e precisamos ter clareza de que estamos transmitindo a mensagem correta, então quando o aluno escrever terá de ser capaz de fazer inferências de forma que a mensagem escrita chegue até o público-alvo desejado.

Para que seja capaz de ler, escrever e interpretar textos o aluno precisa selecionar textos segundo seus interesses e necessidades, e o professor precisa direcioná-lo para que consiga fazer essas escolhas com coerência, pois a partir dessas escolhas ele será capaz de escrever para determinado público-alvo, com segurança e criticidade.

Para que isso aconteça com naturalidade e de forma prazerosa, desde os primeiros anos do ensino fundamental, o professor deve levar textos diversos, ler para seus alunos, e deixar que eles escolham aqueles que mais gostaram para fazer a reescrita, explicarem o que entenderam e discutirem com seus colegas a respeito do conteúdo do texto.

Quando exploramos o lado crítico do aluno, muitas vezes nos surpreendemos com suas respostas, pois são muito críticos e criativos, precisam apenas de um norte para seguir.

Para Carvalho e Mendonça (2006) compreender textos é o principal objetivo no ensino da leitura em Língua Portuguesa. Além da compreensão, as autoras mencionam outros objetivos a serem atingidos pelos alunos no processo do ensino da língua que são desenvolver a capacidade de inferir, subentender, associar elementos diversos dos textos com outros de prévio conhecimento.

Para as autoras é muito importante dominar o sistema ortográfico para atingir a função social da escrita, porque o aluno precisa planejar a escrita considerando o tema central para torná-lo sensato a quem realizar a leitura desse texto. Ressaltam ainda que planejar a coerência textual e usar a variedade linguística de forma adequada, também são objetivos que precisam ser atingidos pelos alunos, durante o processo de ensino da Língua Portuguesa.

O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA X DESA-

FIOS

Para Paulo Freire (1996) o professor precisa respeitar o aluno e considerar seu gosto pela leitura, fazendo com que sua curiosidade em busca do saber aconteça sempre. Assim, surgem os desafios da língua portuguesa, pois o professor se vê preso à pedagogia tradicional que descarta a linguagem coloquial, considerando-a errada.

A utilização de métodos antigos é outro desafio, esses métodos levam os educandos a decodificarem e codificarem os símbolos linguísticos, fazendo com que fique de lado a importância do letramento que permite ao educando fazer reflexões sobre o que está estudando, pois é preciso propiciar condições para que ele faça relação entre o seu cotidiano e as novas descobertas e com isso ser capaz de interpretar e perceber que a leitura e a escrita são práticas sociais que utilizamos para expressar sentimentos, ideias e conhecimentos.

Podemos dizer que há muitos desafios ao longo do ensino da língua portuguesa, no entanto o professor precisa fazer a diferença em sala de aula com comprometimento e responsabilidade.

O FRACASSO ESCOLAR

A escola demonstra sua incapacidade em ensinar quando seus educadores não compreendem determinados conteúdos que devem ser administrados em sala de aula atualmente, insistindo em ficarem presos a um passado que não atende mais as necessidades de nossos educandos.

Adriana Natali cita um dos problemas causados pelo fracasso escolar:

O indicador do analfabetismo funcional 2011-2012, do Instituto Paulo Monte Negro em parceria com a ONG Ação Educativa, mostra que só 1 em cada 3 brasileiros com ensino médio completo é de fato alfabetizado (35%), e 2 em cada 5 com formação superior (38%) tem nível insuficiente de leitura. É gente que ocupa o refinado nicho das pessoas qualificadas do país. Parcela significativa da população, elas simplesmente não entendem o que leem. (NATALI, 2012, p.40).

A educação brasileira hoje tem um problema de muita relevância que é a formação, porque as universidades estão formando jovens que apresentam diversas lacunas em relação à leitura, escrita, interpretação e compreensão textual, além de problemas ortográficos.

Esses profissionais acabam por se depararem com problemas por toda sua vida, pois esses fatores citados acima são a base de todo conhecimento.

Para Marcos Bagno: “aprender uma disciplina escolar equivale a aprender a linguagem dessa disciplina” (BAGNO, 2002, p. 100).

Sabemos que a escola tradicionalista aumenta a desigualdade entre os educandos. E, não é esse o objetivo atual, mas ele existe mesmo na contemporaneidade, porque com as novas tecnologias ainda escluímos muitos alunos que não têm condições financeiras e nem acesso aos novos métodos de ensino.

Soares afirma que:

[...] essa escola para o povo é, ainda, extremamente insatisfatória, do ponto de vista quantitativo e, sobretudo, qualitativo. Não só estamos longe de ter escola para todos, como também a escola que temos é antes contra o povo que para o povo: o fracasso escolar dos alunos pertencentes as camadas populares, comprovado pelos altos índices de repetência e, mostra que, se veem ocorrendo uma democratização do acesso à escola não tem igualmente ocorrido a democratização da escola. (SOARES, 2002, p. 05).

Sendo assim, a vida acadêmica dos educandos está em risco devido ao fracasso escolar, pois os direciona ao abandono escolar diante do fracasso do processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa no ambiente escolar.

CONCLUSÃO / CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esse artigo foi possível compreender e utilizar a língua portuguesa no Ensino Fundamental de forma a estruturar, representar e explicar as realidades, as experiências humanas e conhecimentos produzidos, levando o educando a compreender que língua portuguesa tem diversas formas de ser interpretada e utilizada.

Assim, esse trabalho nos mostrou pontos fundamentais que podem desenvolver no aluno as competências e habilidades para que ele possa estar inserido na sociedade, desenvolvendo seu papel como cidadão crítico e atuante.

Ao explorarmos a língua portuguesa mostrando ao aluno como desenvolver seu senso crítico será possível fazê-lo entender que só é possível mudarmos o mundo se nos tornarmos cidadãos atuantes, cumpridores de nossos deveres e irmos em busca de nossos direitos.

Uma sociedade só cresce quando seus cidadãos sabem o que estão fazendo e o porquê estão fazendo.

Dessa forma, sermos cidadãos críticos e atuantes é a melhor forma de contribuirmos para a mudança da sociedade na qual vivemos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. Aula de português – encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003, pp 89 -111.

BAGNO, Marcos. Et al. Língua materna: letramento, variação e ensino. São Paulo. Parábola, 2002, p. 100.

BONATTO, Simone Cristina. A importância da disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Superior. Rev. EDUCA, Porto Velho (RO), v.2,n.3, 2015, pp 105-126.

BRASIL, Ministério da Educação. LDB. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Art. 32. Disponível em <http//:WWW.portaleducacao.com.br. Acesso em 26 de janeiro de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Secretaria da Educação Fundamental. 3ª Edição. Brasília. A Secretaria. 1998.

CARVALHO, M.A.F. MENDONÇA, R.H. (org). Práticas de leitura e escrita. Brasília: Ministério da Educação. 2006, p. 159.

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

KAUFMAN, A.M. RODRIGUEZ, M.E. Escola, leitura e produção de textos. Porto Alegre: Artmed, 1995, p. 51. Reimpressa em 2007.

NATALI, Adriana. O apagão da leitura. Revista língua portuguesa. Ed, setembro. São Paulo. Segmento, 2012, p. 40.

POSSENTI, Sírio. Por que (não) Ensinar Gramática na Escola. Campinas. São Paulo: ALB: Mercado de Letras, 1996.

RAJAGOPALAN, K. O conceito de identidade em Linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? Tradução de A. Pisetta. In: Signorini, I. (Org.). Língua(gem) e Identidade. Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: Fapesp. 1998, p. 41.

SOARES, Magda. Linguagem e escola. 17 ed. Uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 2005, p. 05.

LEITURA E ESCRITA NAS SÉRIES INICIAIS

KEILA DE ALMEIDA BRAZ CAETANO

RESUMO

Hoje saber ler e escrever e usar o seu conhecimento sobre estes saberes se tornou fundamental para uma ampla participação social, pois o avanço tecnológico faz com que um indivíduo que não tenha este domínio se sinta excluído, e por que não dizer um pouco marginalizado. Então diante da importância da leitura e da escrita na atualidade, este artigo tem como objetivo refletir sobre os aspectos a serem considerados em relação ao ensino da leitura nas séries iniciais; abordando também questões a cerca dos métodos de aquisição destas habilidades e se o professor está qualificado para auxiliar as crianças em seu processo de aprendizagem. Este artigo com base em uma pesquisa bibliográfica no trabalho de autores que sabem ser a criança uma cidadã atuante na sociedade do futuro; e que ela dependerá muito, não só do sucesso de seu processo de alfabetização, isto é, do momento em que ela adquiriu o conhecimento do 'mundo das palavras', mas também, de como será mantido o seu interesse pelo ler e escrever durante toda a fase inicial de sua escolaridade.

Palavras-chave: leitura e escrita; aprendizagem; alfabetização; letramento.

INTRODUÇÃO

O tema "Leitura e Escrita nas series iniciais" foi por nós escolhido, pois, a escola tem como sua função principal ensinar as crianças a ler e escrever. Por isso nas series iniciais do primeiro ciclo, deve ser dada uma atenção especial ao processo de ensino da leitura e da escrita.
A participação da criança como uma cidadã atuante na sociedade no futuro dependerá muito, não só do sucesso de seu processo de alfabetização, isto é, do momento em que ela adquiriu o conhecimento do 'mundo das palavras', mas também, de como será mantido o seu interesse pelo ler e escrever durante toda a fase inicial de sua escolaridade.
Sabe-se que esta tarefa não é muito fácil, porém o educador deve através do desenvolvimento de estratégias facilitar este processo e fazer com que a criança demonstre interesse em ler e escrever, pois, somente assim, através deste hábito ela se tornará um adulto letrado e preparado para cumprir seu papel de cidadão.
Por isso é de fundamental importância que se faça o uso da leitura e da escrita, utilizando diversos meios que contenham diferentes textos para que assim a criança possa interagir com o mundo letrado, logo no início de sua trajetória escolar. Ao abordar o tema sobre a leitura e a escrita, concordamos com a Professora Magda Soares (2009) quando afirma serem eles processos indissociáveis e que devem caminhar juntos, pois estão relacionados ao processo de alfabetização e letramento.
As séries iniciais são um período de extrema importância para a criança em sua fase escolar, por esta razão a necessidade que as práticas pedagógicas ali desenvolvidas pelo educador a coloque sempre em contato com a escrita e a leitura; o contato e o entendimento com diversos tipos de textos irão incentivá-las a desenvolverem a prática para entrarem no mundo letrado com mais facilidade. Assim, elas estarão sendo preparadas para conhecerem e assimilarem a maneira correta de compreender os códigos (leitura e escrita) e refletir sobre eles.
Porém, vivemos em um país que se pode dizer, de poucos leitores. Sabe-se que os brasileiros não possuem o hábito de ler muito. Isso se torna um sério problema, por quê? Como fazer a criança adquirir o hábito, o gosto pela leitura e pela escrita, se em sua casa ela não tiver incentivo para tal.
O que fazer para mudar esta situação? Por onde começarmos a mudança, pela escola, pelos educadores, pelas práticas pedagógicas? Se estivéssemos respondendo um questionário à resposta certa seria: todas as alternativas estão corretas.
Mas será que todas estas alternativas serão capazes de maneira competente de criar situações significativas de aprendizagem, que proporcionarão a criança possibilidades de uma alfabetização com letramento?

Então, o caminho a ser seguido para que haja uma mudança de postura quanto à inclusão do hábito de leitura no país, seria a própria criança. E, a maneira correta de se chegar até a criança, fazê-la adquirir o gosto pela leitura, ou seja, o hábito de ler e ajudar a construir o seu processo de aquisição de leitura e escrita é a escola.

A partir do momento que se consiga instituir na criança o hábito, o gosto, pela leitura tudo mudará. Mas para que isso aconteça é necessário um trabalho pedagógico que desperte nela o interesse em descobrir o novo, em adquirir conhecimento. Com práticas pedagógicas que consigam promover o interesse, trazendo o mundo das letras para as crianças.

Através de um levantamento bibliográfico organizado a partir de livros, revistas especializadas e artigos atualmente disponibilizados na Internet realizamos a nossa pesquisa. E encontramos nos autores: Antunes (2003); Arena (2010); Cagliari (2003); ferreiro e Teberosky (1985); Frade (2007); Freire e Macedo (1990); Kleiman (2011); Mello e Miller (2008); Soares (2000 e 2009); Vygotski (2001); a base e para a realização deste.

Através desta pesquisa constatamos que quanto mais cedo às crianças se apropriarem das práticas pedagógicas desses ensinamentos, mais poderão desenvolvê-las com êxito em seus anos futuros de escolaridade, utilizando-as em suas práticas escolares e diárias com muita facilidade.

Deve-se compreender que para isso venha ocorrer, as práticas pedagógicas são de fundamental importância como elemento de produção do conhecimento, dessa forma, é necessário alfabetizar a criança de maneira que ela sintonize a leitura com a escrita, ou seja, alfabetizar com letramento.

EDUCAÇÃO INFANTIL: O INÍCIO

A aquisição da leitura e da escrita é um elemento muito importante para que as crianças possam ampliar seus horizontes; possibilidade de participarem nas várias práticas sociais a que serão inseridas em sua vida. A Educação Infantil tem como um de seus eixos básicos, o ensinar a ler e escrever, pela importância para a formação e a interação, na direção de suas ações, na formação de seus conhecimentos e no desenvolvimento do seu pensamento. Portanto, deve iniciar e manter experiências expressivas do ensino da língua, trabalhando com o oral e a escrita, estará então ampliando a capacidade de comunicação, expressão e entrada ao mundo das letras.

LEITURA E ESCRITA

Com certeza se ensinar a criança a ler e escrever e importante para ampliar as suas possibilidades, sua inclusão e participação em várias práticas sociais; porém, esse processo deve acontecer de maneira correta e na hora certa. E o modo como entrarão na vida das crianças muito influenciará.

Deverá ser de uma maneira interessante para que elas gostem e mantenham a vontade de continuar com a novidade. Por exemplo, a escrita ao ser ensinada deve ter sentido; deve-se mostrar a criança o que é aquilo que ela está escrevendo, não deverá ser aprendida sem que primeiro seja mostrada a ela o que vem a ser aquela nova palavra trabalhada. (CAGLIARI, 2003)

Muitas escolas e professores se preocupam com a alfabetização das crianças e antecipam sua escolarização submetendo-as ao exercício da leitura pelo método da escrita de letras, sílabas e palavras. Porém, este acontecimento no momento em que a criança não está preparada, torna-se lento e demorado, uma experiência fracassada. (MELLO e MILLER, 2008)

Segundo Arena (2010), os professores devem iniciar incentivando a leitura de imagens, somente assim podem trabalhar com a criatividade e a realidade. E a leitura se torna interessante, pois atrairá a atenção e o interesse das crianças.

A criança na fase da Educação Infantil tem um ambiente propicio para as brincadeiras, porém a ludicidade inserida nestas brincadeiras deve auxiliá-las a interagir e a se socializar com o novo mundo que lhes está sendo apresentado. Neste contexto, se o método de alfabetização for muito rígido elas não terão tempo e espaço para suas brincadeiras; pois, estarão ocupadas em suas tarefas de escrever e ler. (CAGLIARI, 2003). Portanto, nesta fase é necessário um trabalho mais elaborado para que este processo não venha a contribuir de maneira errada na aquisição desta aprendizagem. As atividades de ler e escrever deverão

significar algo para elas.
Porém, estas atividades devem ser inseridas na Educação Infantil, deve-se desde cedo introduzir a criança com práticas sociais de leitura e de escrita, pois, é muito importante que isso aconteça o quanto antes em suas vidas. Por quê? No caso da leitura, ela exerce um lugar essencial para desenvolvimento da criança, sendo o seu meio de comunicação principal, age na constituição de sua memória e imaginação. Já a escrita, é imprescindível para a articulação da função simbólica da consciência, pensamento, memória, atenção e percepção. A leitura e a escrita movimentam o conjunto de funções intelectuais da criança, pois ela necessita ter o desejo de divulgar suas experiências vividas, sendo assim, aprender a escrever é necessário ao desenvolvimento humano, e por isso precisa ocorrer de maneira apropriada. (MELLO E MILLER, 2008)
Conforme Vygotski (2001), o ato de escrever funda-se pelo princípio dos signos – que são símbolos escritos que simulam os sons e palavras da língua falada, e se relacionam com o mundo real. Deve ser apresentada a criança logo cedo, é um utensílio com função social: de divulgar ou participar, ideias e sentimentos, deste modo, é errado quando se pensa que ao ensinar os aspectos técnicos da escrita para uma criança, isso fará ela aprender a leitura e a escrita, segundo demanda o costume da escrita nas diferentes circunstâncias sociais onde é utilizada.
Usar a leitura e a escrita em sua função social, quer dizer: usá-las junto com as crianças em situações que sejam verdadeiras (produções de texto para determinadas situações). Por exemplo, escrever um comunicado aos pais, requerendo uma autorização para a criança fazer um passeio; ao mesmo tempo em que escreve a professora deve ler e explicar cada palavra aos seus alunos. Pois, o professor ao ler para criança que não o faz ainda, vai ajudando-a na formação de sua biblioteca mental.

O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: CONTINUA

Passado a fase escolar inicial – Educação Infantil – a criança prossegue seus estudos agora já no Ensino Fundamental. A partir daí muito se houve o termo alfabetização escolar, que sempre foi alvo de várias discussões teóricas e metodológicas, fazendo com que professores e escolas fossem muito exigidos frente ao desafio de alfabetizar.
Os professores e as escolas tinham uma proposta de estudo, que se iniciava pelo ensino das letras (vogais e sílabas), sempre respeitando a ordem alfabética, elaboravam-se exercícios de coordenação motora e cópia (as crianças escreviam seu nome, e as letras que o formavam repetidas vezes), um ensino partido e de maneira descontextualizado. (ANTUNES, 2003)
Porém, era desconhecida para a criança, o quanto era importante que ela se desenvolve e compreende-se como funcionava o sistema de escrita alfabética e de como usá-lo em situações reais para se comunicar. A aprendizagem baseava-se em cópias, na repetição, no reforço e na memorização. Mas isso começaria a mudar, após o conhecimento da "Psicogênese da língua escrita". (FERREIRO & TEBEROSKY, 1985)
Com o surgimento do termo "analfabetismo funcional" para nomear os que distinguiam as letras, sabiam escrever o próprio nome, mas não dominavam o ler e o escrever em seu dia a dia. Mesmo aqueles que permaneceram por um longo período na escola, não eram capazes de interagir e se apropriar da leitura e escrita.
Para Soares (2000, p. 36 e 37) a alfabetização é "[...] a ação de ensinar aprender a ler e a escrever", enquanto letramento "[...] é estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita". Portanto, a alfabetização é o caminho para o letramento.
O Alfabetizado, portanto, conhece o código escrito, ou seja, sabe ler e escrever; porém é necessário expandir esses conhecimentos, é preciso entender o sentido dos textos, compreender o que se está lendo.
De acordo com Soares (2009):

Letramento, palavra de conceito recente, introduzido na linguagem da educação e das ciências linguísticas há pouco mais de duas décadas. Seu surgimento pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassam o domínio do sistema alfabético

e ortográfico, nível da aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização. (SOARES, 2009, p. 20).

Para Soares (2000), ele (o letramento) nasce a partir das relações formadas ao se praticar a leitura e a escrita em sociedade, além de se saber ler e escrever é necessário saber as funções da leitura e da escrita perante as exigências impostas pela cultura letrada. A autora defendeu ainda as ideias de Goodmann (1967) e Smith (1971) de que ler e escrever são atividades de comunicação e para isso necessita que sejam usados para elas textos que mostrem a realidade onde o escritor lança seus conhecimentos da língua.
Segundo o PCNs (1997, p. 17), a leitura e a escrita: "São práticas que permitem ao aluno construir seu conhecimento sobre os diferentes gêneros, sobre os procedimentos mais adequados para lê-los e escrevê-los e sobre as circunstâncias do uso da escrita".
A alfabetização no Brasil, depois 1980, passou por mudanças em sua concepção inicial, o aprender a ler e escrever deveria fazer com que o aluno conseguisse reconhecer as palavras que fossem significativas ao seu meio cultural.
Após serem divulgadas as pesquisas sobre a "Psicogênese da língua escrita" de Ferreiro e Teberosky (1985) o aspecto construtivista passou a influenciar a elaboração de novas propostas de alfabetização. A proposta construtivista teve influência das pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1985) e pelos modelos citados por Soares (2000) que fazia referência a Goodmann (1967) e Smith (1971), que defendiam uma alfabetização contextualizada e significativa; para se conseguir isso deveria haver uma adaptação didática das práticas sociais do ler e escrever para dentro da sala de aula e o encontro com o princípio alfabético seria uma consequência desse uso.
Segundo Ferreiro e Teberosky (1985), no processo de aprendizagem da criança existem duas modalidades de linguagem verbal que dialogam na expectativa do letramento; que vem sendo considerado o fator central, pois compromete a percepção por meio do desenvolvimento na transformação conceitual e cultural da criança, e deve ser explicado como algo geral que vai além do saber escrever.
As crianças que desde muito pequenas compartilham momentos de leitura juntamente com suas famílias, vendo-os ler e escrever, quando vão para a escola já conhecem muitas funções e usos sociais da língua escrita; elas são muito diferentes das crianças procedentes de famílias pouco alfabetizadas, que entendem como texto escrito apenas aqueles que aprendem na escola.
Hoje a expectativa da psicogenética mudou a compreensão da metodologia da representação da língua escrita pela criança, ela deixou a dependência dos estímulos externos para passar a aprender e compreender o próprio sistema de escrita. Essa compreensão está presente na metodologia de alfabetização ainda em uso, os chamados tradicionais e ajuda a construir uma regra de representação que juntamente com a língua escrita e usando as práticas sociais, onde a aprendizagem se dá pela construção do conhecimento, em uma relação criança mais objeto, ou seja, língua escrita. (KLEIMAN, 2011)
Nas últimas décadas, o Brasil e vários outros países, foram dominados pelo ensinar a escrever (língua escrita), onde a finalidade principal de aprender a ler e a escrever passou a ser aprender a construir sentidos por meio dos textos escritos, e para que isso aconteça fazer uso de experiências e conhecimentos anteriores. (FRADE, 2007)
Atualmente o antigo entendimento tradicional de alfabetização faz os dois processos existentes independentes (métodos analíticos ou sintéticos), embora interdependentes são diferentes, pois envolvem conhecimentos, habilidades e competências específicas, que sugerem maneiras de aprendizagem e métodos de ensino diferentes. (FRADE, 2007)
Portanto, é necessário que nas salas de aula, onde são praticadas a alfabetização e o letramento, onde interagem com a cultura escrita, participando de experiências diferentes, variando-se o ler e o escrever, com diversos tipos e gêneros de material escrito para que se possa compreender qual a sua real função social. Todavia, é importante integrar o ler e o escrever, alfabetização e letramento, sem que se perca, a particularidade de cada um desses métodos.

CONCEITUANDO LETRAMENTO

Segundo Soares (2009) uma pessoa é letrada quando consegue fazer uso social das práticas de leitura e escrita de forma consciente, ou seja, adquiriu-a como sua propriedade.
Porém, este processo não acontece em muitos países desenvolvidos, onde embora a população tenha sido alfabetizada, o ler e o escrever se tornaram um problema; porque estas pessoas não dominam estas habilidades, o que se torna imprescindível para sua participação competente nas práticas sociais e profissionais que envolvem a língua.
As discussões sobre as dificuldade e aprendizagem inicial da escrita e o domínio da leitura se tornaram intensas. E então na década de 1980 (na metade dela) no Brasil, eram vários os pesquisadores que se dedicavam ao estudo das práticas do uso da língua escrita e começaram então, a sentir falta de um conceito que defini-se o aspecto sócio-histórico e que se associa escrita e leitura à palavra alfabetização. (SOARES, 2000)
Inserido na linguagem da educação e das ciências linguísticas a palavra Letramento, e um termo recente, seu conceito tem pouco mais de duas décadas. De acordo com Soares (2000), o letramento:
Surgiu da necessidade de nomear procedimentos e práticas sociais a cerca da leitura e da escrita que superam o campo do sistema alfabético e ortográfico, o nível da aprendizagem da língua escrita tradicional e o processo de alfabetização. (SOARES, 2000, p. 22).

Segundo explicações de Soares (2000), que diz ser diferente o conceito de letramento no Brasil em referência a outros países que explicam a invenção do termo, já para nós à discussão sobre ele aparece sempre ligado ao conceito de alfabetização, onde se afirma que os dois devem sempre caminhar juntos.
O letramento compreende a metodologia do uso do escrever e ler pela sociedade, portanto, nada mais é do que um conjunto de práticas, maneiras que mudam a sociedade. Sendo assim, letrar de acordo com Soares (2009), passa a ser mais do que alfabetizar, e ensinar a ler e escrever dentro de um conjunto onde a escrita e a leitura façam sentido e parte da vida do aluno.
A criança ao entrar para o mundo da escrita e da leitura o faz pela aprendizagem de toda a complexa tecnologia envolvida neste processo; ela necessita usá-las, precisa ler e escrever, envolver-se nestas atividades. Pode ocorrer dela se letrar antes mesmo de se alfabetizar ou o contrário, essa concepção torna-se um problema e explica o fracasso de certos sistemas de alfabetização.
De acordo com Soares (2000):

O letramento, é o uso que se faz da língua escrita com toda sua complexidade, em práticas sociais de leitura e escrita, é aquele indivíduo que sabe ler e escrever, e que usa socialmente a leitura e a escrita, que pratica e responde adequadamente às demandas sociais. (SOARES, 2000, p 39-40).

O indivíduo pode ser letrado e não tenha sido alfabetizado, isso ocorre quando ao participar de situações em que estão envolvidos atos de letramento ele se utiliza de estratégias orais, conhecimentos estabelecidos a respeito da sua língua materna, mesmo que não saiba nem ler e escrever, ele conhece a estrutura da língua escrita. Portanto, o letramento é o estudo de quem pratica o ler e o escrever, tem contato com a escrita é os processos de interpretações, interações, atitudes e competências discursivas e cognitivas. (SOARES, 2009)
Portanto, é muito importante se trabalhar com a criança nas series iniciais com as práticas de letramento, leitura e escrita, as quais são necessárias para se compreender a ação educativa do desenvolvimento de seu uso, ultrapassar o apenas ensinar a ler e escrever. Deste modo, a criança começa a entender qual a função real dos diferentes tipos de textos, passando tratar e compreendê-los através da leitura (interpretação).

LEITURA E ESCRITA NAS SERIES INICIAIS: ALFABETIZAR LETRANDO

Segundo Soares (2000), o Alfabetizar letrando seriam as ações significativas desenvolvidas em referência a aprendizagem da língua, estas ações tendem a proporcionar circunstâncias onde as crianças possam interagir com a escrita, para que isso ocorra elas farão uso de situações reais de comunicação, sendo isso possível deste a educação infantil.
Portanto, o educador deverá levar a sala de aula uma variedade de textos que permitam

ás crianças pensarem sobre a língua que se escreve e passarem a ter contato com a sua norma culta ou padrão. (FREIRE; MACEDO, 1990)
Ao trazer para si esta responsabilidade o educador está ensinando de fato a língua escrita, e para que isto ocorra é preciso se alfabetizar letrando desde as séries iniciais.
Desta maneira Soares (2000) destaca as qualidades que são essenciais para aos processos educativos conseguirem seu intuito que é o de alfabetizar e letrar, comprovando que eles são processos diferentes, porém indissociáveis, pois, para se conseguir acessar o mundo da escrita segue-se pelos caminhos da alfabetização e do letramento simultaneamente. Dessa forma é muito importante que as crianças tenham interação com adultos que tenham sido alfabetizados e dominem a leitura e a produção de textos, é isso comece a ocorrer mesmo antes delas serem alfabetizadas. Assim, crianças que são apresentadas a leitura e que acompanham os adultos nesta leitura, com certeza aprenderão ler com mais facilidade e ao final de sua trajetória escolar, escreverão com muita desenvoltura.
Soares (2009) afirma que mesmo sendo pequenas as crianças ao chegarem na escola trazem consigo o conhecimento que já adquiriram da vida:

Essa introdução ao mundo da escrita, na escola, não se caracteriza como um momento inaugural de entrada em um mundo desconhecido: embora ainda "analfabeta", a criança já tem representações sobre o que é ler e escrever, já interage com textos escritos de diferentes gêneros e em diferentes portadores, convive com pessoas que leem e escrevem, participa de situações sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 2009, p. 69).

Portanto, o trabalho com textos na alfabetização se torna essencial é necessário para se focar os dois aspectos da aprendizagem da língua escrita, auxiliando o aluno alfabetizado e letrado de fazer uso da escrita em diferentes situações de seu dia a dia.
Para isso é preciso que a proposta pedagógica desde o início da escolaridade garanta o total desenvolvimento de todos os aspectos envolvidos nesta aprendizagem, proporcionando ao aluno todas as maneiras de utilização da escrita para as diversas finalidades.
Utilizando-se de todas as ocorrências de letramento contidas em seu cotidiano, pois os textos geralmente contêm situações comunicativas diferenciadas, assim com certeza é possível que o aluno compreenda que tanto a estrutura quanto a própria organização dos textos, se relacionam a diferentes funções exercidas nas práticas cotidianas da realidade, por exemplo: uma carta, uma receita culinária, uma bula, um anúncio de jornal, um bilhete, um folheto informativo etc. De acordo com Soares, (2009):

Além de aperfeiçoar as habilidades já adquiridas de produção de diferentes gêneros de textos orais, levar à aquisição e ao desenvolvimento das habilidades de produção de textos escritos, de diferentes gêneros e veiculados por meio de diferentes portadores. (SOARES, 2009, p. 69).

Portanto, o educador deverá desenvolver baseado nestes conceitos (alfabetização e letramento) práticas que ajudem no desenvolvimento do aluno, fazendo com que as crianças se aprofundem cada vez mais nestas práticas sociais de leitura e escrita; porque com certeza só após a descoberta do princípio alfabético e das combinações ortográficas acontece o início da formação um leitor e escritor autônomo.
O mundo atual, o mundo globalizado, sem fronteiras, as mudanças que ocorrem no campo educacional fazem com que os educadores tenham que constantemente estar buscando caminhos, soluções, inovações que ajudem e proporcionem melhoria em suas práticas pedagógicas. E a escola é o espaço perfeito para que estas práticas sejam aplicadas, pois, ali é o espaço, o lugar onde o conhecimento está em constante produção e o professor aquele que esta ligado e que lida diariamente com este conhecimento, este saber, as práticas sócias de leitura e escrita.
Estas práticas sociais devem levar em consideração as práticas de letramento, e ocorrerem de maneira reflexiva sendo apresentadas as crianças como problemas, geralmente problemas reais do cotidiano, textos de livros, revistas, jornais que contém situações em que elas possam interagir e dar a sua opinião sobre o assunto; que elas sejam estimuladas a pensar

sobre uma solução, serem levadas a escrever sua resposta/solução e lerem o que escreveram para todos. Quando então debaterão suas respostas entre a sala, assim novamente ocorrerá a interação entre elas.
De acordo com Brito (2001 apud Cagliari, 2003):

Acriança vai construindo o seu conhecimento da linguagem escrita, que não se limita ao conhecimento das marcas gráficas a produzir ou a interpretar, mas envolve gênero, estrutura textual, funções, formas e recursos linguísticos. (BRITO, 2001, apud CAGLIARI, 2003, p. 36)

O trabalho pedagógico a ser desenvolvido nas escolas deve considerar o alfabetizar letrando como termos que caminham juntos na prática da alfabetização, pois aprendizagem e ensino da língua oral estão ligados as práticas sociais que utilizam a escrita.
Porém, não é somente ler e escrever que se deve saber, deve-se praticar a leitura e a escrita, compreender as finalidades entre os diversos contextos de letramento. Alfabetizar Letrando não é um método de alfabetização, e na verdade a utilização de diversos textos, que ajudarão a escola a melhorar sua prática de somente alfabetizar, é sim uma perspectiva pedagógica que se utiliza de metodologias que se utilizam da leitura e da escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Sabemos que o ler e escrever são atividades fundamentais para o bem viver do ser humano, pois, é através delas que ele se comunica com os outros, divulgando seus sentimentos e se apropria do saber e da elaboração de novos conhecimentos. Portanto, para que a criança consiga obter êxito no mundo da leitura e da escrita, é necessário que desde muito pequena, sejam valorizados os seus os rabiscos, os desenhos, as letras enfim, todas as reproduções, representações, manifestações feitas por ela, se respeitando, assim as diversas suposições que vão aparecendo no decorrer do seu processo de aquisição da linguagem oral e escrita.
O aprender a ler e a escrever ocorrem de uma maneira bem natural na vida da criança, começa a acontecer a partir do momento em que são oferecidos condições e materiais que lhe causem curiosidade e estimulem as suas habilidades.
Sendo assim, o processo de Alfabetização na Educação Infantil é de suma importância, pois desde cedo à criança já vivência diversos acontecimentos e situações onde há leitura e a escrita estão presentes. Pensando em nossa sociedade, percebemos que cada vez mais crianças estão começando a ter contado com a escrita e com a leitura desde cedo. Por isso, a importância de se iniciar na Educação Infantil a alfabetização e o letramento.
Portanto, a educação infantil e a escola passam a ser, ao lado da família (é claro), mediadores indispensáveis para aquisição da leitura e da escrita; sendo que eles, cada assumindo o seu papel, darão à criança a oportunidade para que ela interaja com: livros, revistas, jornais, cartazes, rótulos e demais materiais que a conduzirão ao processo pelo qual, começará a criar as suas hipóteses, sobre a leitura e a escrita.
Outra ferramenta que não se deve deixar de lado neste processo de alfabetização infantil é o lúdico. Pois ele proporciona as crianças diversos fatores positivos tanto em nível de desenvolver suas habilidades motoras e se socializar quanto para o aprendizado de uma forma mais prazerosa. São essenciais para as crianças da Educação Infantil brincadeiras lúdicas que os proporcionem um maior aprendizado e que possam estar em constante contato com jogos que estimulem seu vocabulário que consequentemente agucem a sua curiosidade pela leitura, ajudando assim futuramente uma alfabetização mais efetiva e auxiliando o seu processo de Letramento.
A garantia da cidadania começa a partir da alfabetização, por isso o processo da leitura e da escrita, é tão importante quanto qualquer outra fase da criança. Haja visto que a criança merece todo cuidado e respeito por isso, a alfabetização deve ser contemplada com toda excelência para o início da sua longa jornada escolar. Excelência essa que na Educação Infantil deve considerar o processo de ensino-aprendizagem da criança com um Alfabetizar, onde se inclua o Letramento e o Lúcido.

REFERÊNCIAS:

ANTUNES. Irandé. Aulas de Português: encontros e interação. Parábola, Editorial São Paulo, 2003.

ARENA, Dagoberto Buim. A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. São Paulo: Cortez, 2010.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa (PCNs). Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAGLIARI. Luís Carlos. Alfabetização & Linguística: 3ª ed. São Paulo, SP, Editora Scipione, 1992.

FRADE, Isabel Cristina Alves S., Alfabetização na escola de nove anos: desafios e rumos. In: In: SILVA, Ezequiel Theodoro. Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade. Campinas: Autores Associados, 2007

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Tradução Diana M. Lichtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREIRE, Paulo, MACEDO, Donaldo. Alfabetização: leitura das palavras leitura do mundo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

KLEIMAN, Ângela. Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura. 14ª Ed. Campinas, SP: Pontes, 2011.

MELLO, Stela; MILLER, Suely. O desenvolvimento da linguagem oral e escrita em crianças de 0 a 5 anos. Pró-Infantil: Curitiba, 2008.

SOARES, Magda. Oralidade, alfabetização e letramento. Revista Pólio Educação Infantil. Ano VII n. 20, jul./out. 2009. Disponível em: <http://scholar.google.com/soares3858 >. Acesso em 24/abril/2016.

_____. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

O JOGO, O BRINCAR E O LÚDICO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

KEILA PAULINO PALITOT DIA

Resumo
A fase artística é representada por um componente significativo na trajetória educacional das crianças. Além de enfoque na alfabetização, reconhecemos a importância fundamental do brincar no desenvolvimento infantil, proporcionando um ambiente lúdico que facilita esse processo. Não se busca afirmar que a alfabetizaçãoocorre exclusivamente por meio da ludicidade, mas sim ressaltar que a incorporação de elementos lúdicos despertos maiores interesse, enriquecendo e favorecendo o processo de maneira mais suave e prazerosa
.A brincadeira permite que as crianças interajam e adquiram novos conhecimentos e experiências essenciais para a alfabetização. Os jogos educacionais, como recursos enriquecedores, visam ampliar as possibilidades de aprendizagem, construir a autoconfiança e motivar em relação ao conteúdo formal e assimilado. Este artigo originou-se da importância atribuída à ludicidade no desenvolvimento do processo de alfabetização. Ao abordar esse tema, busquei referências teóricas que auxiliaram na definição dos principais conceitos envolvidos.
Essas contribuições teóricas incentivam minha reflexão e compreensão dos conceitos em questão, ampliando o seu atendimento sobre o tema. O ato de brincaré tão crucial para as crianças que foram reconhecidas como um direito na Declaração Universaldos Direitos da Criança, onde o quarto ponto assegura à criança o direito à alimentação, recreação e assistência médica adequadas. Isso estabelece de maneira justa que a recreação é tão essencial quanto a alimentação e a saúde para o desenvolvimento infantil. Assim, o brincar desempenha um papel vital no processo de crescimento edesenvolvimento da criança.
palavras chaves: ALFABETIZAÇÃO; BRINCAR; LUDICIDADE; DIREITOS.

Introdução

Durante minha extensa jornada de trabalho, pude observar o quão crucial é para as crianças o envolvimento em atividades artísticas e lúdicas, percebendo o quanto esses momentos são prazerosos. No entanto, freqüentemente, essas experiências são negligenciadas por alguns educadores, pois a abordagem do lúdico demanda tempo e dedicação para se tornar verdadeiramente benéfica.
Na contemporaneidade, parece que a sociedade não reconhece a brincadeira como um método de aprendizado, mas a encara como uma perda de tempo, em que os professores deveria estar transmitindo conteúdo ao invés de proporcionar momentos lúdicos.
A educação infantil é uma das etapas mais importantes na vida de uma criança, pois desde os primeiros anos de vida, ela começa a construir sua identidade. Nesta fase, o educador deve criar condições de aprendizagens necessárias ao desenvolvimento psicossocial motor e afetivo da criança. Durante a atividade lúdica, a tarefa do professor é sugerir situações em que as crianças possam fazer descobertas.
De acordo com Malaquias, Ribeiro (2003), o lúdico é parte integrante do mundo infantil da vida de todo ser humano. Os jogos e os brinquedos fazem parte da infância das crianças, onde a realidade e o faz de conta intercalam-se. O olhar sobre o lúdico não deve ser visto apenas com diversas, mas sim, de grande importancia no processo de ensino-aprendizagem na fase da infância.
A vivência do lúdico no ambiente escolar sejam por meio dos jogos, brincadeiras ou outras atividades lúdicas direcionadas, desempenha um papel crucial na formação do indivíduo e contribui para tornar o processo de ensino e aprendizagem mais agradável. A palavra “lúdica” origina do latim ludus, significa brincar.
De acordo com Piaget (1971), o desenvolvimento infantil da criança ocorre por meio do lúdico, ela precisa brincar para crescer. Diante do tal pensamento compreende-se a importância do universo lúdico na infância, pois por meio do mesmo, a criança se satisfaz, realiza seus desejos e explora o mundo ao seu redor.
Na busca por um novo paradigma na alfabetização, o lúdico emerge como recurso didático dinâmicoque proporciona resultados positivos na educação, envolvendo o aluno no processo

de aprendizagem e exigindo maior engajamento e planejamentopor parte do professor nas atividades em sala de aula.
A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017 também estabeleceu os campos de experiências fundamentais para o aprendizado e desenvolvimento da criança: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.
O propósito é reconhecer a importância e significado do lúdico na vida da criança, especialmente no processo de alfabetização, ao estimular a curiosidade, a criatividade e o raciocínio por meio de jogos. Busca-se desenvolver práticas de atividades que sejam acolhedoras e prazerosas no processo de aprendizado.
Por meio do lúdico, o professor tem oportunidade de tornar a sua pratica pedagógica inovadora. Além de criar atividades divertidas, o professor pode proporcionar situações de interação entre os alunos. De acordo com Vygotsky (1984), o ato de brincar está intrinsecamente ligado à aprendizagem. Brincar na brincadeira reside à base para as aprendizagens mais elaboradas no futuro. Assim, o lúdico se torna uma proposta educacional para superar as dificuldades no processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto o professor deve buscar e criar situações de aprendizagens motivadoras, adaptadas ao nível de desenvolvimento cognitivo do aluno. Essas atividades desafiadoras despertam o interesse do aluno pelo conteúdo ministrado em sala de aula.
O jogo esta intrinsecamente ligada à diversão. Utilizar o jogo como recurso pedagógico pode transformar o processo de ensino e aprendizagem em um momento agradável e prazeroso, tanto para o aluno quanto para o professor. Nesse contexto, o jogo assume um papel distinto Np ambiente escolar quando é devidamente planejado e aplicado com objetivos definidos.
Segundo Duprat (2015), professores mencionaram que muitas crianças brincavam de maneira agradável e imaginativa apenas com objetos simples como caixa de papelão se transforma em skate, carrinho, casinhas e diversos brincar com uma simples caixa de papelão, ao imaginarem um carro, por exemplo, as crianças se relacionam com o significado atribuído à brincadeira, e não com a realidade concreta da caixa. A ludicidade surge como uma grande o desenvolvimento integral da criança, merecendo atenção tanto dos pais quanto dos professores.
A brincadeira exerce uma influencia significativa no desenvolvimento infantil, contribuindo
Desenvolvimento
De acordo com Vygotsky (1984), é na interação com as atividades que envolva a simbologia e brinquedos que o educando desenvolve suas habilidades cognitivas. O autor destaca que a criança demonstra comportamento mais avançado nesse contexto, seja pelas vivências de situações imaginárias ou pela capacidade de subordinação às regras.
É crucial que os educadores reavaliem seus padrões de conduta em relação aos educandos, abandonado em métodos e técnicas tradicionais em favor da crença na eficácia do lúdico como estratégia de desenvolvimento em salas e aula. Embora muitos professores alfabetizadores prefiram o método tradicional, é importante reconhecer que o lúdico, apesar de demandar tempo, é aliado essencial no processo de alfabetização. As crianças devem sentir-se confortáveis e seguras, e é por meio do brincar que elas aprendem de maneira imperceptível.
Os jogos educativos, em sua essência, promovem a aprendizagem por meio do lazer e da diversão, sendo a motivação da criança intrinsecamente vinculada à abordagem do foco educacional apresentado.A vida da criança é permeada por uma série de experiências e aprendizado adquiridos por meio de exploração visual, auditiva,jogos,brincadeiras, conversas, passeios e contatos com brinquedos, influenciados significativamente o processo de aprendizagem.
Autores renomados não afirmam que o lúdico é uma formula mágica para resolver todos os problemas de aprendizagem, tampouco sugerem a substituição completa da educação tradicional pelo lúdico. No entanto, enxergam no lúdico uma alternativa crucial para aprimorar a troca de conhecimento no processo ensino-aprendizagem, servindo como uma ponte que, sem dúvida, auxiliará na melhoria dos resultados por parte dos educadores comprometidos com as mudanças.
Definir jogo, conforme Kishimoto (2003) é uma tarefa complexa, pois cada pessoa pode interpretá-lo de maneira única, mesmo que

compartilhem a mesma denominação, dada as suas especificidades. O jogo pode ser compreendido como o resultado de um sistema lingüístico que opera em um contexto social, fundamentado em um objetivo.
É notável que o jogo pode ter aplicações diversas, uma vez cada comunidade possui sua própria maneira de jogar ou brincar, moldada por sua cultura e identidade.Cada individuo aprende de acordo com suas próprias experiências.Em tempos passados, o jogo era visto como algo sem utilidades, não sério, mas durante a era do Romantismo, passou a ser encarado como uma atividade série e educativa para as crianças.
Por outro lado, o brinquedo não esta vinculado a um sistema de regras que determinam sua utilização. Ela incentiva a reprodução de imagens da realidade, como afirmado por Kishimoto (2003), sendo um substituto simbólico para objetos reais na experiência infantil.

Os jogos, mesmo compartilhando a mesma denominação, possuem suas próprias especificidades, uma vez que são resultados de sistemas lingüísticos que operam em contextos sociais específicos, envolvendo regras e objetos. No âmbito escolar, o jogo está presente, com ou sem permissão do professor. Contudo, muitas vezes, é um jogo em que as regras são predeterminadas, e a única ação permitida às crianças é obedecer e seguir as regras (Kishimoto, 2003).
Engajar-se no ato de jogar e brincar demanda da criança movimentação física e impõe desafios mentais. O mundo da fantasia, da imaginação e da brincadeira é um espaço no qual a criança se encontra constantemente ativa, explorando não apenas os aspectos físicos e emocionais, mas principalmente os aspectos intelectuais. A inserção de atividades lúdicas na sala d aula proporciona momentos de interação e aprendizagem, sendo um dos meios mais estimulantes para a construção de conhecimentos. O jogo promove a aprendizagem tanto na forma informal quanto formal, contribuindo para o processo ensino-aprendizagem, não apenas no desenvolvimento psicomotor, mas também nas habilidades do pensamento, como a imaginação e criatividade.
É imperativo que o Brasil promova uma transformação profunda na educação, especialmente no que diz respeito à alfabetização. Essa mudança requer um aprimoramento substancial na formação técnica dos professores. Enquanto as instituições de ensino continuar a oferecer uma formação inadequada aos educadores, a alfabetização e todo o processo educacional de maneira geral permanecerão seriamente comprometidos.
Integrar jogos na sala de aula proporciona momentos enriquecedores de interação e aprendizagem, sendo um dos meios mais estimulantes para a construção do conhecimento. Os jogos promovem a aprendizagem de maneira informal e formal, contribuindo para o processo ensino-aprendizagem, tanto no desenvolvimento psicomotor quanto nas habilidades do pensamento, como a imaginação, interpretação e criatividade. À medida que a criança participa das atividades, ela aprimora suas habilidades, conhece suas capacidades e desenvolve progressivamente a autoconfiança.
Dessa forma, observamos que os jogos são fundamentais para o desenvolvimento intelectual e social da criança, estimulando sua criticidade, criatividade e habilidades sociais. Quando o professor introduz atividades lúdicas, possibilita que o aluno interaja dinamicamente por meio da Língua Portuguesa, expressando ideias, interpretando textos e expandido seus conhecimentos para outras áreas. Destaca-se que o papel do professor é crucial no processo de alfabetização das crianças, sendo um desafio ensinar os conteúdos de forma criativa no contexto educacional atual.
A abordagem histórica da escrita serve para demonstrar aos alunos que ela envolve palavras, não apenas letras, facilitando futuramente a segmentação da fala para a escrita da palavra. Cagliari (1998) sugere que, ao apresentar o alfabeto, é mais eficaz mostrá-lo integralmente desde o início, utilizando uma faixa na sala com as letras em maiúscula. Ensinar os nomes das letras proporciona aos alunos um referencial sonoro para cada letra.
O lúdico, o jogo oferece as crianças diversão, prazer e até desfio quando escolhido voluntariamente, enquanto na função educativa, o jogo ensina qualquer coisa que enriqueça o individuo em seu saber, conhecimento e compreensão do mundo. O equilíbrio entre essas duas funções é o objetivo principal do jogo educativo.Um equilíbrio pode resultarem duas situações: quando a função lúdica

predomina, não há mais ensino, apenas jogo; ou inversamente, quando a função educativa elimina todo o prazer, resta apenas o ensino. O foco da educação deve ser buscar um modo mais saudável de aprendizado, permitindo às crianças uma interação lúdica que garanta felicidade, prazer, satisfação e vontade de aprender, desempenhando um papel essencial no desenvolvimento físico, cognitivo, motor psicológico infantil.

Com freqüência, as brincadeiras das crianças refletem o que observam e ouvem dos adultos, mas esses elementos das experiências alheiam não são simples reproduções na realidade dos jogos infantis. As crianças não apenas recordam experiências vividas, mas as reelaboram de maneira criativa, combinando-as e construindo novas realidades de acordo com seus desejos e necessidades. Com base nessas perspectivas, cresce a defesa da incorporação das brincadeiras nos conteúdos diários, proporcionando um ambiente onde as crianças possam aprender de forma prazerosa.

A Educação Infantil é o ambiente mais propicio para que essa abordagem ocorra de maneira planejada, organizada e com objetivos concretos, mantendo a presença do educador de forma sutil para quea criança não perca o prazer do brinca. O controle que deve pertencer ao professor é apenas o necessário para garantir a transmissão do conteúdo didático, enquanto o interesse despertado na criança pela brincadeira está sempre alinhado a um objetivo escolar. Cabe ao educador criar situações que permitam uma variedade de brincadeiras, proporcionando às crianças a oportunidade de escolher temas, objetos, companheiros, jogos de regras e de construção, permitindo que elas elaborem pessoal e independentemente suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais.

O educador não deve exigir descrições antecipadas ou posteriores das brincadeiras das crianças, por isso não respeitaria a natureza incerta e improdutiva ao brincar. No entanto, o professor está disponível para conversar sobre o brincar antes, durante e depois da atividade. Brincar junto fortalece os laços afetivos e é uma expressão de amor às crianças. Portanto, é essencial que o professor compreenda que, durante as brincadeiras, as crianças recriam e consolidam seus conhecimentos sobre diversas esferas do aprendizado, em uma atividade espontânea e imaginativa. Nessa perspectiva, é crucial distinguir situações em que se buscam aprendizagens especificas, como conceitos, procedimentos ou atitudes explícitas, daquelas em que os conhecimentos são experimentados de maneira espontânea e desprovidos de objetivos imediatos pelas crianças.

Segundo Duprat (2015), professores mencionaram que muitas crianças brincavam de maneira agradável e imaginativa apenas com os objetos simples como caixa de papelão se transforma em skate, casinhas e diversos outros outros brinquedos eram construídos unicamente por meio da imaginação.Ao brincar com uma simples caixa de papelão, ao imaginarem um carro, por exemplo, as crianças se relacionam com o significado atribuído à brincadeira, e não com a realidade concreta da caixa. A ludicidade surge como uma grande aliada para o desenvolvimento integral da criança, merecendo atenção tanto dos pais quanto dos educadores.

A criança atua em um mundo imaginário, onde o significado é estabelecido pela brincadeira, não pelo objeto real presente. O ato de conhecer é deextrema importancia, pois a educação se constrói a partir do conhecimento, o qual deriva da atividade humana. Para renovar, é necessário conhecer. A atividade humana é propositada e não está dissociada de um projeto. Conhecer não é apenas adaptar-se ao mundo, mas também uma condição vital para a sobrevivência do ser humano e da espécie. A atividade lúdica integra os aspectos afetivos, cognitivos, motores e sociais. É fundamental destacar como a lúdica influência no a processo de ensino-aprendizagem.

A brincadeira exerce uma influência significativa no desenvolvimento infantil, contribuindo para interação social, onde a criança age e expressa seus desejos e imaginação. Nesse contexto, a educação desempenha um papel crucial na sobrevivência do ser humano, permitindo que ele se aproprie da cultura e do conhecimento acumulado pela humanidade. Educar significa aproximar o ser humano do que a sociedade já produziu o que se torna ainda mais decisivo numa sociedade baseada em conhecimento. É imperativo que todos os professores compreendas não apenas como se constrói o conhecimento, mas também o

que é ensinar, aprender e como aprender. Por meio da brincadeira, a criança utiliza simbolismos e também incorpora regras de comportamento condizentes com que está sendo representado, contribuindo para a internalizarão de normas e conduta, valores e modos de agir e pensar do seu grupo social. O brincar representa o ápice do desenvolvimento infantil durante esse período, sendo uma manifestação espontânea, imediatamente provocada por necessidades internas. Além disso, as brincadeiras servem de modelo e reprodução da vida total, da vida íntima e misteriosa da natureza no homem e em todas as coisas. Assim, emanam fontes positivas, proporcionando alegrias, liberdade, satisfação e paz promovendo harmonia com o mundo. Por meio do jogo, as crianças socializam-se e aprendem umas com as outras, experimentando a fantasia, o faz de conta, o sonhar e a descoberta. As brincadeiras auxiliam gradualmente a criança a se adaptar ao mundo.

Conforme Duprat (2015), a criança que brinca e joga com tranqüilidade, envolvida em atividades espontânea e resistindo à fadiga, certamente se torna um cidadão ativo, resistente e capaz de se sacrificar pelo bem próprio e pelos demais. Nesse período, testemunhamos infantil, a mais bela expressão da vida a criança brinca e entrega completamente ao jogo, socializando-se e aprendendo simultaneamente. Ao brincar, a criança revela seu estado cognitivo, visual, auditivo, tátil, motor, enfim, seu modo de aprender e se relacionar cognitivamente com o mundo, envolvendo eventos, pessoas, coisas e símbolos.

A aprendizagem não se resume à simples acumulação de conhecimentos; todos nós aprendemos por meias experiências vivenciadas. A aprendizagem ocorre quando há um projeto de vida, desenrolando-se ao longo de toda a existência, sem um tempo específico para aprender. É crucial ter consciência de que o aprendizado demanda tempo para sedimentar informação. Não é possível injetar dados e informações no cérebro de alguém; é necessário ter vontade própria, disciplina e dedicação.

Infelizmente, o lúdico infantil muitas vezes é desconsiderado como algo de pouca importância e sem interesse. Educadores e pais devem intervir nos passatempos, observando e supervisionando as atividades. Para um observador que compreendendo verdadeiramente o coração humano, toda a vida interior do homem do futuro já está presente no lúdico espontâneo e livre dessa fase da infância, que é a mais crucial na vida de cada criança. Por meio do brincar, é notável que o desenvolvimento seja tanto qualitativo quanto quantitativo.

O lúdico trás mudança no vocabulário, desenvolvimento de novas habilidades são evidências dessa evolução e conhecimento adquirido. Brincado, a criança trabalha a coordenação motora grossa, evoluindo assim sua capacidade de realizar com sucesso atividades motoras finas.

Raul (2011), afirma que o lúdico e o brincar nessa idade são as sementes de toda vida futura, manifestando-se e desenvolvendo-se por completo seus variados e delicados aspectos. A vida futura, até os últimos passos sobre a terra, tem suas raízes nesse período denominado primeira infância. Muitas vezes, os educadores não conseguem atribuir sentido ao que estão ensinando, e, conseguintemente, os alunos também não vêem sentido no que estão aprendendo. Em tempos dúvidas e perplexidade, é incumbência desse ensino-aprendizagem deve ter significado para o projeto de vida de ambos, para que seja verdadeiramente educativo.

A vida invisível, comum ou superior a todos, desenvolve-se também, especialmente, na natureza, à qual a criança atribui uma vida análoga à sua. Esse contato com a natureza, o repouso e a claridade dos objetos naturais devem ser cultivado pela família e pela sociedade como elementos importantes na formação geral. É interessante observar seus jogos, pois o passatempo, inicialmente, não é outra coisa senão a vida natural, e o contato com a natureza e objeto proporcionam à criança uma aprendizagem muito gratificante.

O uso dos jogos pode despertar nas crianças a motivação, a expressividade, a imaginação, a linguagem comunicativa, a atenção, o raciocínio lógico, e podem englobar diferentes áreas do conhecimento, por isso constitui-se em recurso de ponta no processo de alfabetização. Diante disso, os jogos e as brincadeiras podem ser ferramentas didáticas propulsoras do conhecimento, de cunho prazeroso e que instiga significante a interação e socialização das crianças.

Por meio dos jogos e brincadeiras a criança desenvolve a personalidade, processa informações, trabalha o desenvolvimento cognitivo e motor organiza suas emoções, entre outros benefícios que iriam contribuir para o seu desenvolvimento. Conforme KISHIMOTO (2007) hoje a imagem da infância é enriquecedora, com o auxílio de concepções psicológicas e pedagógicas, que reconhecem o papel do brinquedo da brincadeira, com o fator que contribui para o desenvolvimento e para a construção do conhecimento infantil.
Quando as crianças estão brincando elas estão aprendendo a lidar com suas limitações e a respeitar o outro. Brincando a criança pode despertar seus pensamentos para resolução de problemas que lhes são importantes, é o modo como ela brinca revela o seu mundo interior.
Na teoria piagetiana:

> A brincadeira não aparece em si, mas serve para revelar mecanismos cognitivos da criança. É uma forma de expressão da conduta que não parte de um conceito específico, mas empresta características metafóricas espontâneo, prazeroso, provenientes do Romantismo e da biologia. (KISHIMOTO;2017, p.122)

Os jogos infantis são uns dos principais artefatos que constituem a cultura lúdica, de modo que podem ser utilizados com os mais distintos objetivos. A partir do jogo é possível recriar o meio circundante, incorporando ações e valores. É comum ouvirmos o discurso de que o jogo não se trata de uma atividade que apresenta seriedade e que se trata apenas de um ato recreativo contrapondo esse discurso.
Rizzi e Haydat (1987, p.9)

> Sendo parte integrante da vida em geral, o jogo tem uma função vital para o indivíduo, não só para distensão e descarga de energia, mas principalmente como forma de assimilação da realidade, além de ser culturalmente útil para a sociedade como expressão de ideais comunitários.

Para a realização do resgate da infância e a possibilidade de um processo de formação humanístico se faz necessário a criação atmosfera que faça com que o aluno se sinta motivado, que o envolva, tornando-o integrante de todo o seu processo educativo. De acordo com Rizzi e Haydt (1987, p.6)," Ao brincar e jogar, a criança faça na ação seu sentimento e emoção".
São vários os atores que trabalham com o lúdico a partir de uma perspectiva de aprendizagem significativa e desenvolvimento social e cognitivo, afetivo e psicológico. Froebelfoi o primeiro pedagogo a incluir o jogo no processo educativo, pois acreditava que a criança aprende por meio do ato de brincar, assim com a sua personalidade pode ser aprimorada e enriquecedora pelo brinquedo.
VYGOTSKY (1998) também exerce uma forte influência sobre o uso de jogos e brincadeiras com ferramentas de desenvolvimento das capacidades humanas e com fontes de construção de conhecimento. O lúdico pode apresentar-se de várias formas, seja por meio de jogos, brincadeiras, músicas e danças, formas estas, que podem ajudar o indivíduo a desenvolver habilidades tanto no âmbito educacional como no social.
No processo de alfabetização o lúdico é utilizado para expor novos conteúdos, desenvolver habilidades de leitura e escrita, raciocínio, coordenação e distrair o aluno.
Ainda existe a necessidade de utilizar o lúdico para aplicar e reforçar os conteúdos a serem transmitidos. O lúdico pode ser utilizado de maneira interdisciplinar, envolvendo diferentes conteúdos e assim apreender a atenção dos alunos e produzir melhores resultados no processo ensino-aprendizagem. Jogos, brincadeiras e dinâmicas pedagógicas são ferramentas importantes para trabalhar com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem.
O lúdico é o ato de brincar, ensinar através das brincadeiras e assim mostrar para o aluno que aprender também pode ser algo divertido, é um método importante para o processo de aprendizagem, serve como suporte para auxiliar o professor principalmente nos anos iniciais quando o aluno será alfabetizado. "as atividades lúdicas possibilitam o desenvolvi-

mento cultural a assimilação de novos conhecimentos e desenvolvimento da sociabilidade e da criatividade". (MACEDO, 2010, p.07). É uma forma de ensinar e ajudar os alunos a se socializar e desenvolver valores para serem inseridos na sociedade.

O lúdico deve ser adotado com métodos pelos professores, porque contribui para a formação do aluno nesse processo de aprendizagem, no desenvolvimento social, e na sua formação geral, segundo Macedo (2010) a falta da ludicidade pode prejudicar muito o aluno.

Além, de contribuir para o desenvolvimento social, motor, psíquico e cidadão do ser humano no que contribui também no trabalho com as dificuldades de aprendizagem, um fator que preocupa os educadores nos anos iniciais.

A contribuição de jogos e brincadeiras na educação infantil no processo de ensino e aprendizagem proporciona à criança o desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo, social e da linguagem a partir da inserção de atividades lúdicas nos ambientes educacionais.

Conforme, Tolero (2017), Almeida (2017) e Maluf(2012), que discorrem sobre os jogos e brincadeiras no ambiente educacional, mais especificamente nos anos iniciais. A metodologia aplicada é de abordagem qualitativa, e trata-se de um estudo descritivo e exploratório.

Para os autores os jogos, brincadeiras usadas de maneira lúdicas são importantes ferramentas pedagógicas nas práticas docentes e necessárias no processo de alfabetização e letramento. Assim pode-se considerar que a criança necessita de atividades lúdicas, e que incluídas e desenvolvidas junto com as práticas pedagógicas, proporcionará aos alunos uma aprendizagem significativa. O professor assume uma postura positiva em relação aos jogos e brincadeiras de uma maneira lúdica nas quais usam como estratégias mediadoras, tem resultados favoráveis no processo de aprendizagem dos alunos.

Os jogos e brincadeiras na alfabetização em seu processo tem como objetivo de entender a importância de compreender que a alfabetização tem diversos conhecimentos para que haja de fato a aquisição de saberes sistematizados na vidada criança, envolve concentração da atenção em operações cognitivas, ordenação, síntese, composição etc.

A criança na fase de alfabetização é ativa e ser ativo implica uma relação com ambiente que depende do desenvolvimento da memória, da atenção, do raciocínio, da percepção da linguagem e do pensamento, da emoção e do sentimento, do movimento. No interesse de conhecer o mundo que a cerca, a criança muitas vezes fala alto para se regular o andamento da atividade que está desenvolvendo, desencadeando aspectos do lúdico em favor da aprendizagem.

Nesse contexto, segundo Ferreiro (2004, p.16)," deve-se iniciar o processo de alfabetização valorizando o conhecimento da lingua que o aluno traz consigo do seu convívio com familiares e amigos".

Conforme, Freire (1989, p.72) alfabetizar é mais que o simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler. Com efeito, ela é o domínio dessas técnicas em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende. É comunicar-se graficamente. É uma incorporação. Implica não em uma memorização mecânica das sentenças, das palavras, das sílabas, desvinculadas de um universo existencial, coisas mortas ou semimortas, mas uma atitude de criação e recriação. Implica uma autoformarão da qual pode resultar uma postura atuante do homem sobre seu contexto.

O jogo é produto da cultura e seu uso permite a inserção da criança na sociedade; brincar ajuda a criança no seu desenvolvimento físico, afetivo, intelectual e social, pois por meio das atividades lúdicas as crianças formam conceitos, relacionam ideia estabelecem relações lógicas, desenvolvem a expressão oral e corporal e constroem seu próprio conhecimento.

Para Piaget (1971) "o jogo envolve não somente uma forma de entretenimento para gastar energia das crianças, mas um meio que contribui e enriquece o desenvolvimento intelectual". Nesse sentido, o jogo pode ser compreendido como:

> Um meio de expressão e comunicação de primeira ordem, de desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e socializador por excelência da personalidade da criança em todas as suas facetas, pode ter fim em si mesmo, bem como ser aquisição de aprendizagens. (MURCIA,2005, p.74).

O jogo utilizado na escola deve servir como um recurso para realização das finalidades educativas com o objetivo o desenvolvimento integral da criança. Nesse sentido torna-se relevante conhecer a histórias dos jogos e brincadeiras no processo educativa.
As brincadeiras sempre fizeram parte da vida dos seres humano, pois se analisarmos todas as civilizações iremos perceber que cada uma delas apresenta uma brincadeira que faz parte de sua cultura. Nas sociedades antigas todos participavam de festas de maneira igualitária e os jogos eram uma forma de reforçar os grupos sociais. Observa-se que na antiguidade muitos jogos e brincadeiras que eram resultados de tradições as quais faziam parte da cultura do povo.Os jogos ensinam os conteúdos através de regras, pois possibilita a exploração do ambiente a sua volta, os jogos proporcionam aprendizagem significativa assim agrega conhecimentos os jogos na vida real da criança são de fundamental importância, pois quando brinca, explora e manuseia tudo aquilo que está a sua volta, por meio de esforços físicos e mentais e sem sentir coagida pelo adulto, começa a ter sentimento de liberdade.
Assim como os jogos as brincadeiras são de suma importância para o desenvolvimento da criança nos anos iniciais, pois através da mesma a criança aprende a respeitar regras e favorece a autonomia da criança. O brincar se torna importante no desenvolvimento da criança de maneira que as brincadeiras e jogos que vão surgindo gradativamente na vida da criança desde os mais funcionais até os de regras. Os mesmos são fontes inesgotáveis de interação lúdica e afetiva. Para uma aprendizagem eficaz é preciso que a criança construa o conhecimento, assimile os conteúdos. E o jogo é um excelente recurso para facilitar a aprendizagem, as brincadeiras e os jogos são imprescindíveis no desenvolvimento da criança, tornando-se atividades adequadas no processo de ensino e na aprendizagem significativa dos conteúdos curriculares. Pois, possibilita o exercício da concentração, da atenção e da produção do conhecimento.
As brincadeiras ensinadas de maneira lúdicas ensinam regras, despertam a tenção e desenvolvem as características pessoais, sociais e culturais da criança que colaboram para a saúde mental facilitando a socialização, comunicação e expressão das crianças.
Porem para que os jogos e brincadeiras tenham sucesso na sua aplicação é necessária a mediação do professor que precisa planejar suas atividades com objetivos pré-estabelecidos a serem alcançados. A importância do lúdico nos jogos e nas brincadeiras trabalhados de forma lúdica nos anos iniciais é pertinente, porque pode-se desmistificar o trabalho lúdico dos jogos e brincadeiras nas aprendizagens das crianças.
Assim se o lúdico por meio de jogos e as brincadeiras forem mediados pelo professor, são ferramentas que proporcionam a aprendizagem.
Segundo Barbosa (2010, p.7), é indiscutível que a ludicidades está presente em diferentes contextos, na escola, em casa, em qualquer lugar em que as crianças possam estar. Para elas, o brincar é algo mais que natural. O espaço para se utilizar o lúdico está no cotidiano da criança, ou seja, na escola, em casa, nas praças, na rua e torna a aprendizagem algo natural, pois está inserido no seu dia-a-dia.
O espaço é entendido como algo conjugado ao ambiente e vice-versa. Todavia é importante esclarecer que essa relação não se constitui de forma linear (HORN 2004, p.28).
Este espaço está diretamente ligado ao ambiente em que a criança vive, assim é indispensável para aprendizagem, pois através dele é possível estabelecer relações entre o ensino e a aprendizagem do aluno que se torna significativas e de qualidades.
Ao brincar a criança entra no mundo da imaginação e consegue realizar seus desejos e construir uma aprendizagem sem frustrações e quando a criança brinca, joga e usa a ludicidade ele se coloca como aprendiz do conhecimento na ação do seu sentimento e emoção.
Assim o prazer que a atividade do brincar proporciona é fundamental para este processo de aprendizagem, pois sem ele o prazer pelo brincar perde seu significado.
Brincar é fundamental para todo o desenvolvimento de aquisição de conhecimento pela criança, pois além de contribuir para que aprenda a se expressar e a lidar com suas próprias emoções, a brincadeira contribui para o desenvolvimento e autoestima.
Portanto, o lúdico já faz parte do cotidiano das crianças, sendo trabalhado por meio de jogos e brincadeiras no contexto escolar vai e está

contribuindo assim, para uma aprendizagem significativa. Por meio de atividades consideradas socioeducativas proporcionando a interação e construção de conhecimento através de sua experiencias e realidades vivenciadas, a criança se torna sujeito de suas próprias histórias, chegando na fase adulta mais pensantes, criativos e independentes.

Considerações Finais

O objetivo deste artigo foi compreender e reconhecer a importância do brincar, do lúdico no processo de alfabetização que pode ser uma ferramenta pedagógica desde os anos iniciais na vida da criança, uma vez que o brincar , os jogos e o lúdico estimula a curiosidade, a criatividade, o raciocínio que constroem o mundo ao seu redor, incorporando conceitos e assimilam de modo mais prático e significativo os conteúdos escolares.

Por meio da pesquisa da leitura constatei o desenvolvimento, proporcionando não apenas a aprendizagem da criança, mas também a capacitação do educador em busca de melhorar mais o seu desempenho dentro da sala de aula.

Os princípios da educação lúdica aliados à sua prática, e os utilizam a favor não apenas de um processo educativo prazeroso, mas, também em favor da superação de dificuldades apresentadas pela criança.

Quanto ao processo de alfabetização a sua relação com a ludicidade, foi possível observar durante a pesquisa as inúmeras contribuições que a mesma oferece. Sabemos que a alfabetização é um processo contínuo que sejam capazes de fazer com que a criança assimile os conceitos básicos dos processos de leitura e escrita, ou seja, faz com que a criança desenvolva e apropria-se do sistema de leitura e escrita, não de forma mecanizada, mas refletindo sobre sua função social.

Podemos assim confirmar que os jogos, o brincar e o lúdico no processo de alfabetização é realmente importante para aprendizagem contribuindo para o aprendizado, desenvolvimento mental e social do indivíduo.

Portanto, faz-se necessário mais incentivo aos professores e da equipe pedagógica, como ofertar cursos de aperfeiçoamento onde possam inovar suas práticas, a fim de promover um ensino mais significativo.

Bibliografia

ALMEIDA, Anne. Ludicidade como instrumento pedagógico. Cooperativa do Fitness, Belo Horizonte, jan.2009.

BARBOSA, José Juvêncio. Alfabetização e Leitura. 2º Ed ver- São Paulo.Cortez,1994.

BRASIL, Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, MEC/CONSED/UDIME,2017.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu.São Paulo: Scipicione,1998.

DRUPRAT, Maria Carolina Ruggeri. Ludicidade na Educação Infantil.São Paulo, Pearson Education do Brasil, 2015.

FERREIRO, Emília. Com todas as letras. 12º ed. São Paulo:Cortez,2004.

FREIRE, Paulo. A Importância do ato de ler: em três artigos que se complementam. 2.ed. São Paulo. Autores associados: Cortez, 1989.

KISHIMOTO, T.M.(Org.) Jogo, brinquedos, brincadeira e a educação.14ª ed. São Paulo. Cortez, 2011.

MACEDO,Donaldo. Alfabetização e Pedagogia Crítica.4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra,2006.

MALAQUIAS, S.M; RIBEIRO, S.S. A importância do lúdico no processo de ensino-aprendizagem no desenvolvimento infantil.2013.Disponívelmem https://psicologado.com/atuacao/psicologia-escolar/a-importancia-do-ludico-no-processo-de-ensino-aprendizagem-no-desenvolvimento-da-infancia.acesso .Acesso em 16 maio 2024

MURCIA, Juan Antônio Moreno. Aprendiz através dos jogos. Trad. Valério Campos.Petrópolis: Ed. Vozes,2008.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz. Brincar: prazer e aprender.8ª Ed. Rio de Janeiro :Vozes, 2012.

PIAGET, J.A formação do símbolo na criança: imitação, jogo, sonho, imagem e representação. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro:-ZAHAR,1971.

RAU, M.C.T.D. A ludicidade na educação :uma atitude pedagógica.2ª ed. ver e atual. Curitiba:IBPEX,2011.

RIZZI, HAYDT, R.C. Atividade Lúdicas na Educação da criança. São Paulo:Ática,94p.1987.

TODERO, Marissandra. A alfabetização das classes populares ne escola pública: uma proposta de formação continuada. Erechim RS:PPGE,2017.

VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. Linguagem desenvolvimento e aprendizagem. 2ª Ed. São Paulo: ícone, 1998.

O PSICOPEDAGOGO E SUA IMPORTÂNCIA NO CERNE EDUCACIONAL

KELLY BORGES DA SILVA

RESUMO
Este artigo tem como mote trazer diversas concepções que abriram as mentes em relação ao papel fundamental que o psicopedagogo pode trazer para o âmbito educacional, a partir da psicanálise quando se trata de se manter o compromisso à psicopedagogia enquanto teoria que vem tornando a compreensão da dinâmica do nível psíquico e, em especial, do desenvolvimento emocional do sujeito. Partindo deste, visando a formação da personalidade compreende-se o indivíduo de acordo com as suas fases de desenvolvimento psico-sexual. Através destas pequenas análises bibliográficas, é possível identificar as causas de traumas internalizados em crianças, tendo como mote eliminar frustrações futuras para a família, a sociedade e para a escola. Toda orientação Psicopedagógica e de atividades contínuas dos pais ao impor segurança, depende da afetividade e atenção. Toda ação, serão refletidos em crianças de formas conscientes e capazes de contribuir com a sociedade de forma produtiva.

PALAVRA-CHAVE: Personalidade; Psico-sexual; Traumas.

INTRODUÇÃO

A teoria do desenvolvimento psicossexual da criança, tem como mote a boa conduta do indivíduo para a sociedade. A partir de auxílios dos diagnósticos psicopedagógico é possível investigar para intervir na percepção de frustrações em crianças que ainda não foram instigadas em cada fase de desenvolvimento. Este estudo sobre a conduta do indivíduo não é estático, e sim uma forma de entender o indivíduo em sua particularidade a partir de anos de estudos de pesquisadores conceituados onde os mesmos afirmam que os estágios decisivos do desenvolvimento ocorrem durante os cinco primeiros anos de vida, quando se estabelece a estrutura definitiva da personalidade, esta consiste em características humanas que são produtos de interações sociais, a partir do nascimento. Diante deste podemos conduzir as crianças que absorveram a orientação adequada de conduta para formarmos indivíduos plenos.

Vejamos é possível em três capítulos, sendo que o primeiro nos aprofundará em um entendimento em que o conceito da personalidade, aparelho psíquico, mecanismos de defesa e o desenvolvimento da personalidade. No segundo conheceremos as quatro fases de desenvolvimento: oral, anal, fálica e latência. Assim, as fixações que o indivíduo adquiriu, pode ser observada apartir do desenvolvimento de padrões de reação, ou seja, traços de caráter. Podemos verificar no terceiro que é possível observarmos estudos de casos que foram feitos com crianças de idades diferentes, no qual, observaremos o papel da psicopedagogia clínica que tem como objetivo o desenvolvimento emocional do sujeito e as dificuldades que ele apresenta. Por meio de anamnese, o psicopedagogo tem em suas mãos o poder de intervir ao perceber resquícios de indivíduos frustrados por falta de estímulos no processo de desenvolvimento. Através de pesquisas bibliográficas observaremos desenvolvem comportamentos inadequados as crianças diante da sociedade. No entanto, o enfoque psicopedagógico serve para auxiliar educadores e profissionais da saúde para o entendimento deste processo.

Os “Centros Psicopedagógicos” na França se multiplicaram até o início dos anos 60. Este sucesso, dentre outros fatores, foi atribuído à equipe de trabalho que era composta por médicos, psicólogos, pedagogos, psicanalista e reeducadores de psicomotricidade e da escrita. (PINTO, 2007, p.13, apud VILHENA; FREITAS; GUIMARÃES; PINHEIRO, 2018, p. 31).

Em suas atividades de prevenção e intervenção o psicopedagogo tem como o seu papel primordial agir em busca de respostas para sanar a desigualdade de crianças inseguras e fixadas no qual muitas são prejudicadas e impedidas de integrar-se nas atividades diárias. Com a investigação e a totalidade da constituição psicológica, valores adquiridos, como se consolida o estímulo social e quais aspectos foram limitados da criança, no qual, nós como professores pedagogos podemos estabelecer

uma nova relação afetiva entre a família, a criança e a comunidade. A abordagem qualitativa e a metodologia é de caráter bibliográfico, a fundamentação teórica pauta-se especialmente em Freud, entre outros estudiosos da sexualidade humana.
Os materiais bibliográficos (livros) selecionados a partir da afinidade com o tema de pesquisa, foram pesquisados afim de não adotar nenhum corte cronológico de edição. Pois, visto que a área pesquisada não é comprovada cientificamente, e sim, empiricamente, pensando neste propósito não seria conveniente tal limitação.

A Psicopedagogia refere-se a um saber e a um saber fazer, às condições subjetivas e relacionais - em especial familiares e escolares – às inibições, atrasos, desvios do sujeito ou grupo a ser diagnosticado. O conhecimento psicopedagógico não se cristaliza numa delimitação fixa, nem nos déficits e alterações subjetivas do aprender, mas avalia a possibilidade do sujeito, a disponibilidade afetiva de fazer, reconhecendo que o saber é próprio do sujeito. (BOSSA, 2000, p. 127, apud VILHENA; FREITAS; GUIMARÃES; PINHEIRO, 2018, p. 31).
Ao analisar livros de psicanálise como: Desenvolvimento da Personalidade, Psicanálise da criança, Personalidade e Adaptação, Distúrbios Neuróticos Da Criança e Psicopedagogia Clínica: Manual de aplicação prática para diagnóstico de distúrbios do aprendizado. Pode se extrair a relevante pesquisa.
Ao levantar os dados, no período coletado podemos verificar que os materiais coletados sobre bibliografias foram reunidos seguindo os critérios de alinhamento dos subtemas, e foram registrados através do fichamento individual de cada obra. De forma a iniciar a integração das bibliografias para uma possível compreensão da pesquisa.
Diante do exposto apresentamos aqui embasamentos teóricos dos estágios psicossexuais da criança, diante da concepção freudiana. Vejamos as causas de comportamentos reprimidos que permite ajudar no desenvolvimento desfavorável das atitudes do indivíduo. Ao refletirmos sobre as possíveis características que ajudam na construção da personalidade. O papel do psicopedagogo se conceitua em contribuir efetivamente para criar vínculos com os seus clientes, onde necessitará investigar as necessidades da criança para intervir de forma pontual. Podemos então, explicitar e compreender estudos sobre manifestações de diferentes tipos de comportamentos.
Temos como por mote atribuir conhecimentos e compreensão aos pesquisadores e principalmente aos Refletindo uma profundo interligação com este material que se torna claro e clara , com uma visão de integrar o trabalho de Freud em suas atividades diárias, no qual este analisava o sujeito diante de suas sensibilidades frente aos estímulos internos e externos. Afim de que possa se promover o desenvolvimento saudável e qualitativo do indivíduo.
Conforme dizia Freud a psicanálise não é uma investigação científica imparcial, mas uma medida terapêutica. Sua essência não é provar nada, mas simplesmente alterar alguma coisa. Partindo deste pressuposto podemos investigar o indivíduo para obter possíveis estratégias para uma boa adaptação.
Partindo da reflexão pode –se instigar todo indivíduo como se dá o desenvolvimento da personalidade, onde ninguém é igual, porém temos algumas características em comum.
O pensamento teórico de Freud vem desde sempre assumindo que não há nenhuma descontinuidade na vida mental. Tendo como objetivo afirmar que nada ocorre ao acaso e muito menos aos processos mentais. Há uma causa para cada pensamento, para cada memória revivida, sentimento ou ação. Cada evento mental é causado pela intenção consciente ou inconsciente e é determinado pelos fatos que o precederam. Uma vez que alguns eventos mentais "parecem" ocorrer espontaneamente, Freud começou a procurar e descrever os elos ocultos que ligavam um evento a outro.
O Determinismo psíquico é o princípio psicanalítico segundo o qual todos os eventos mentais são precedidos de eventos anteriores que os determinam, é a crença de que a mente funciona como uma máquina em que cada fase se encadeia à anterior e à posterior,
No pensamento freudiano, culpo minhas fases iniciais de desenvolvimento psicossexual, eu não sou responsável, porque fui programado para agir e pensar pelas experiências iniciais da vida e sou uma vítima dos resultados das minhas fases psicossexuais, que foram programadas em meu inconsciente.

SOBRE A PARTE CONCEITUAL DA PERSONALIDADE

Freud vê a personalidade como algo temporal, ou interligam, e passam a trazer de certa forma resultados que trazem o comportamento individual que se desenvolve em um determinado meio, toda manifestação realizada é o resultado de experiências passadas e estímulos atuais. O temperamento é uma tendência herdada para reagir ao meio de modo peculiar do indivíduo. Desde o nascimento pode-se verificar diferentes sensibilidades frente a estímulos internos ou externos, diferenças no tom afetivo, variações no ritmo, intensidade e periodicidade na atuação do indivíduo.

No geral o temperamento e caráter estão intimamente associados. A nossa personalidade é a integração dos aspectos físicos, temperamentais e caracterológicos. As condições para tal nos permitem a ordem dos acontecimentos que participa, a personalidade adquiri variadas e sucessivas modalidades durante a vida, embora conserve características.

Erikson utilização estudo da teoria psicanalítica contemporânea é uma concepção mais englobante em que o desenvolvimento, essencialmente abarca todo o ciclo de vida e não é assente em termos psicossexuais, mas sim em termos psicossociais. Isto porque o meio não é só a família, mas agentes externos, tais como, o meio sociocultural, os grupos e as sociedades.

Conforme Erikson o desenvolvimento tem enquadrado na relatividade cultural. Outra das grandes disparidades entre eles é o facto, de Erikson ter como suporte da sua teoria, uma psicologia do Ego e não exatamente uma psicologia do Id. Como tal, e ao contrário de Freud, ressaltou que o ego não é um simples gestor, ao serviço dos impulsos do id. O ego, é uma energia positiva, e está dentro de um sistema de adaptação, ou seja, num melhor enquadramento da pessoa no mundo.

A teoria freudiana «Como lidar com a ansiedade? » e a questão que se coloca na teoria de Erikson, é mais uma das diferenças entre estes dois autores, pois, a questão adotada por Erikson, consiste na estruturação da identidade global e não unicamente psicossexual. Por isso e contrariamente à Freud, embora reconheça a importância dos primeiros anos de vida, prioriza o período da adolescência. E classifica as fases em: Confiança/Desconfiança (0-18 meses) O relacionamento com a mãe é da maior importância. A criança adquire ou não uma segurança e confiança em relação a si próprio e em relação ao mundo que o rodeia, através da relação com a mãe. Autonomia/vergonha e dúvida (18meses - 3anos) Crianças ganham experiência através de ações de controlo, como comer, ir à casa de banho, falar. Iniciativa/Culpa (3-6anos) Prolongamento da fase anterior, mas de forma mais amadurecida; A criança já tem capacidade de distinguir entre o que pode fazer e o que não pode fazer; Desejo de experimentar amplia-se com a aquisição de novas capacidades intelectuais; Crianças começam a controlar o seu ambiente.

Competência/inferioridade (6-12anos) Sonha com o sucesso, desenvolvendo esquemas cognitivos para se tornar excelente nas tarefas desempenhadas; Percebe-se como pessoa trabalhadora, capaz de produzir, sente-se competente. Apesar das diferenças, ambos pretenderam descrever a forma como o ser humano pode autorrealizar-se, e lidar com os indeclináveis conflitos psíquicos que são uma ocasião de enriquecimento ou de desajustamento à vida.

Erikson desta forma vem mostrando a cada dia que em cada fase o Ego enfrenta uma crise e a sua resolução pode ser positiva ou negativa de acordo com desenvolvimento psicossocial.

O FUNCIONAMENTO DO APARELHO PSÍQUICO NA CONTRIBUIÇÃO DA PSICOPEDGOGIA

A atividade psíquica para Freud visa uma estrutura em que chamou de aparelho psíquico, no qual é composto por três partes: Id, Ego e Superego.

O Id são impulsos que obedecem ao princípio do prazer é a porção herdada, ou seja, busca o prazer e evita a dor, na medida em que as sensações são definidas pela própria natureza do organismo. Ao nascer está voltado para a satisfação das necessidades básicas da criança, onde não tem controle de seus impulsos desejando gratificação imediata e não tolera frustrações. Na medida do seu desenvolvimento consegue se adaptar as exigências e condições imposta pelo meio.

O Ego é a razão, o indivíduo aprende a controlar as demandas dos impulsos, onde suporta

um sofrimento para depois alcançar o prazer. A criança precisa gradualmente redirigir os impulsos do Id, de modo que estes sejam satisfeitos dentro de outro princípio que não seja o prazer, e sim, o princípio da realidade. Este tem a função de autopreservação, no qual avalia as experiências passadas (perigo) e modifica a sua ação para o seu próprio benefício.
O Superego é a decisão, o indivíduo tem que incorporar na estrutura psíquica as normas e regras estabelecidas pela sociedade. A criança aprende a encontrar soluções sociais aceitáveis. Este representa respostas automáticas (certo ou errado), que surge na pessoa durante a tomada de decisão.

Se os neuróticos são dotados da característica prejudicial de desviar o seu interesse do presente e de vinculá-lo a esses substitutos regressivos, os produtos da sua imaginação, então o que há a fazer é seguir a sua trilha e trazer para a consciência esses produtos inconscientes, pois deixando de lado a sua ausência de valor, do ponto de vista da realidade, são da máxima significação do nosso ponto de vista, de vez que, no momento, são os portadores e possuidores do interesse que queremos libertar, de modo a conseguir dirigi-lo para as tarefas do presente. (FREUD. 1917-1918, p. 60)

As três partes que compõem o aparelho psíquico são interdependentes. Onde, é possível observar que o Id e o Superego não são realistas ao agir sem reflexão em busca do prazer. O ego seria pautado no racional que considera o bem-estar do organismo integral.
Exemplo do aparelho psíquico.
Um empregado de uma loja sentiu-se tentado a roubar um objeto de adorno que o atraía. Diz o Id: "Quero o objeto porque gosto e não suporto a tensão do desejo de não ter este objeto". O Superego retruca automaticamente: "Você deve roubar o objeto". O Ego como bom advogado, aconselha: "Você poderá ter esse objeto sem precisar roubá-lo. Basta economizar parte do seu ordenado ou fazer algumas horas extras e comprá-lo".
O indivíduo precisa ter um bom equilíbrio através de um ego fortalecido de um superego moderado e os conhecimentos da natureza do Id. Caso contrário, o equilíbrio da personalidade obedecerá a padrões desviados da normalidade.

ENTENDO O CONSCIENTE, PRÉ – CONSCIENTE E INCONSCIENTE DE FORMA GLOBAL
De acordo com Freud, topograficamente o aparelho psíquico está dividido em três sistemas: o consciente, o pré-consciente e o subconsciente. Vejamos abaixo que: o consciente passa a ser tudo aquilo que o indivíduo está ciente em determinado instante. No qual, os estímulos percebidos pelos aparelhos sensoriais e as lembranças de experiências passadas evocaram sua atenção.
Já o Pré-Consciente interage aos conteúdos que podem facilmente chegar à consciência, este é o reservatório de tudo o que possa ser lembrado.
Inconsciente já parte do pressuposto que o material não disponível à consciência do indivíduo. Onde, se encontra os impulsos primitivos que influenciam o comportamento, dos quais não tem consciência. É um grupo de ideias carregadas emocionalmente.
As partes das estruturas psíquicas, como o Id é o inconsciente, o Ego é a parte consciente e o Superego sendo a incorporação no psíquico, dos padrões autoritários e ideias da sociedade é inconsciente na medida que funciona automaticamente, mas é passível de compreensão consciente, uma vez que se originou do Ego no seu contato com o mundo externo.
Freud transfere uma maior atenção para o inconsciente ao compreender que todas as experiências pessoais que passamos uma vez foram conscientes ou percebidas subliminarmente e depois recalcadas passam a constituir o inconsciente de cada indivíduo.
Os conteúdos inconscientes não se acabam quando estão sempre atuantes, sua linguagem é simbólica e não verbal, onde o sujeito se iguala a um objeto ou um objeto é igualado a outro.
Exemplos clássicos: uma jovem identifica-se com a mãe e inconscientemente adota suas atitudes, ideias ou crenças (transferência). Outro jovem, crítica fortemente um colega que julga irresponsável, sem ter consciência das suas críticas quanto sua própria displicência (projeção).

OS MECANISMOS DE DEFESA COMO AÇÕES PRIMORDIAS NO ORGANISMO.

O Ego surge em reposta às frustrações que sentimos e passamos e suas exigências interferem no mundo externo impondo ao organismo, à medida que se desenvolve aprende a obedecer ao princípio da realidade, enquanto o Id persiste seguindo o princípio do prazer, no qual haverá conflitos. No qual, o próprio meio pode ser a fonte de tentações para os impulsos do Id e haverá um conflito entre o Ego e o Superego. E diante disso, foram desenvolvidos os mecanismos de defesa para proteger a pessoa contraimpulsos ou afetos que possam ocasionar estes conflitos que são fontes de angústias. A angústia é a reação do ego diante da percepção inconsciente de qualquer ameaça à integridade e se traduz a sintomas.

Todas as mães frustradas substituem o marido pelo filho pequeno, e o precoce amadurecimento de seu erotismo privou-o de uma parte de sua masculinidade. O amor da mãe pela criança que ela mesma amamenta e cuida é muito mais profundo que o que sente, mais tarde, pela criança em seu período de crescimento. (FREUD. 1910, p. 123)

Freud (1946) concebe os mecanismos de defesa têm funções protetoras e alguns deles são empregados por todos nós para conseguirmos estabilidade emocional. Estes auxiliam na formação da personalidade apoiando na adaptação do meio e nas relações interpessoais, mas, se forem utilizados de forma inadequada ou destrutiva pode ameaçar o bom funcionamento do Ego, levando ao aparecimento de distúrbios psicológicos.

Os mecanismos de defesa, seguem abaixo como exemplificação, porém sua maioria são inconscientes:

Compensação – o indivíduo inconscientemente procura compensar uma deficiência real ou imaginária. Exemplo: Um homem com um defeito físico sente-se inferiorizado diante das pessoas, mas faz um grande esforço para desenvolver sua capacidade intelectual e chega a ser uma pessoa famosa. “Este homem não teve consciência que o prestígio alcançado foi a motivação de seus sentimentos de inferioridade.

Deslocamento – através deste mecanismo um impulso ou sentimento é inconscientemente deslocado de um objeto original para um objeto substituto. É um dos mecanismos fundamentais da neurose conhecida como fobia. Exemplo: “Caso do pequeno Hans”. O menino não podendo aceitar conscientemente a intolerável ideia de odiar seu pai, procurou resolver o conflito entre o amor e o ódio deslocando os sentimentos negativos para os cavalos. “Os impulsos agressivos e temores dirigidos ao pai passaram para o animal”.

Fantasia é um conjunto de ideias ou imagens mentais que procuram resolver conflitos intrapsíquicos através da satisfação imaginária dos impulsos. Que pode ser chamada de sonhos diurnos. Exemplo: Um estudante que sente seus professores demasiadamente exigentes imagina-se como um futuro professor que tem para com seus alunos atitudes compreensivas. “A fantasia reveste-se de um caráter patológico ao impedir continuamente a resolução dos conflitos, a satisfação real dos impulsos vitais e o contato com a realidade”.

Formação reativa mecanismo inconsciente substitui comportamentos e sentimentos ao oposto ao desejo real. Exemplo: Mãe superprotetora que acumula seu filho de cuidados, mas o rejeita inconscientemente. “Esta superproteção pelos cuidados excessivos limitará a liberdade e o desenvolvimento da criança”.

Introjeção – todos os tipos de identificação inconsciente, onde o indivíduo procura se igualar a outro. Exemplo: O menino que se identifica com as atitudes e ideias do pai, procurando desenvolver padrões apropriados de comportamento masculino. “O exagero ou inadequação pode torná-lo patogênicos.

Negação – bloqueio de certas percepções do mundo externo, onde nega sua existência para proteger-se do sofrimento. Exemplo: Uma mãe que se dedicou a vida toda à sua filha única, quando ela se casou continuou a fazer sua cama todas as manhãs e colocar o seu prato à mesa, como se ela nuca tivesse saído de casa. “O sujeito frente a determinadas situações intoleráveis continua a desempenhar seu papel da evitar o sofrimento”.

Projeção – o ato de atribuir a uma outra pessoa, animal ou objeto as qualidades, sentimentos ou intenções que se originam em si próprio, é denominado projeção. É um mecanismo de defesa através do qual os aspectos da personalidade de um indivíduo são deslocados de dentro deste para o meio externo. Exemplo: Um homem não podendo

aceitar seus sentimentos hostis em relação a um superior de quem depende considera que este o persegue e maltrata, embora isto não corresponda as atitudes reais do seu superior. "Os impulsos agressivos voltam-se contra o próprio indivíduo, assim atua como vítima".
Racionalização - é o processo de achar motivos lógicos e racionais aceitáveis para pensamentos e ações inaceitáveis. É o processo através do qual uma pessoa apresenta uma explicação que é logicamente consistente ou eticamente aceitável para uma atitude, ação, ideia ou sentimento que causa angústia. Exemplo: Uma atitude agressiva em relação a um semelhante pode ser justificada pelo agressor como defesa a uma provocação. "O indivíduo não percebe seus sentimentos de hostilidade com as pessoas independente de provocações".
Repressão – é um mecanismo automático, onde impulsos, ideias e sentimentos inaceitáveis tornam-se conscientes, este serve para proteger da angústia originada dos conflitos psíquicos. Este funciona como reforço ao observar uma ameaça a sua integridade. Exemplo: Duas senhoras eram amigas e costumavam trabalhar juntas. Posteriormente as circunstâncias fizeram com que tomassem rumos diferentes: uma delas por problemas financeiros precisou mudar de cidade. Dois anos mais tarde, reencontraram-se numa festa e forma apresentadas por um amigo em comum que não sabia de seu prévio relacionamento. Enquanto a primeira mostrou-se bastante alegre pelo encontro, a segunda não a reconheceu por mais esforço que fizesse. "Mostra a raiva da companheira por sua melhor sorte, e demonstrou esquecimento. O recalque é um esforço consciente para desvira a atenção de indesejáveis ideias, objetos ou sentimento".
Sublimação – é o processo pelo qual um impulso é modificado de forma inconsciente sempre em função do ego normal. Exemplo: O desejo infantil de brincar com fezes, geralmente é repudiado pelos pais, pode ser redigido e ganhar expressão em atividades. "Esta atividade sublimada direciona para esculturas".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O psicopedagogo é um profissional que atua como um elo entre a psicologia e a pedagogia, utilizando conhecimentos de ambas as áreas afim de identificar e intervir nas dificuldades de aprendizagem. Procurando uma abordagem multidisciplinar, o psicopedagogo é obrigado de certa forma, não apenas avaliar e diagnosticar problemas de aprendizagem, mas também desenvolver estratégias personalizadas para superá-los, refletindo na sua capacidade de compreender o processo de aprendizagem holística, mas também buscar deve buscar também contextos clínicos e institucionais, onde trabalha preventivamente e terapeuticamente para se posicionar para que todos os indivíduos tenham acesso a uma educação de qualidade.
Portanto, é dele e por ele, que a educação deve se abrigar como resposta de um profissional que venha desempenho e papel é essencial para identificar e minimizar as barreiras que impedem o aprendizado, promovendo um ambiente educacional mais justo e equitativo.

REFERÊNCIAS

BOSSA, N. A, A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
FREUD, A., Introducción al Psicoanálisis para Educadores, tr. Rosenthal, L. Buenos Aires, Paidós, 1966.
FREUD, Sigmund. Lembranças da infância e lembranças encobridoras (1901), vol. VI. In: _____. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de S. Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996.
FREUD, Sigmund – Obras Completas (Traducción directa del alemán por Luis López-Ballesteros y de Torres). Editorial Bibliotheca Nueva, Madrid, 1948.
VILHENA, Douglas de Araujo, FREITAS, Silmara Deise de, GUIMARÃES Marcia Reis e PINHEIRO, Ângela Maria Vieira. O papel do psicopedagogo na identificação e intervenção nos distúrbios de aprendizagem relacionados à visão: caso de uma intervenção tardia. Minas Gerais BH, 2018.

PARA ALÉM DAS PÁGINAS: A MÁGICA PROMOVIDA PELA LEITURA

KRISTIANE STEFFEN SOUZA

RESUMO
O presente artigo trata de como a leitura pode proporcionar além da compreensão de um texto, do aprimoramento de linguagens e decodificação de uma mensagem, também a possibilidade de despertar um imaginário criativo. Numa época em que as crianças estão imersas de forma intensiva em telas multicoloridas, estando suscetíveis a danos no processo cognitivo, a prática da leitura pode ser uma ótima opção para desenvolvimentos saudáveis da concentração, aprimoramento do vocabulário e incentivo ao lado criativo e imaginário. Para tanto, faz-se necessário que além dos educadores, a família também incentive esta prática rotineiramente, tornando-se um hábito, uma prática natural e assim colhendo resultados positivos acerca do desenvolvimento infantil como um todo, não apenas no ambiente escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura, Crianças, Imaginação, Linguagens.

ABSTRACT: This article deals with how reading can provide, in addition to understanding a text, improving languages and decoding a message, also the possibility of awakening creative imagination. At a time when children are intensively immersed in multicolored screens, being susceptible to damage to the cognitive process, the practice of reading can be a great option for healthy development of concentration, improving vocabulary and encouraging the creative and imaginary side. To this end, it is necessary that, in addition to educators, the family also encourages this practice routinely, making it a habit, a natural practice and thus reaping positive results regarding child development as a whole, not just in the school environment.
KEY-WORDS: Reading, Children, Imagination, Languages.

INTRODUÇÃO

A necessidade e importância da leitura na primeira infância, vem sendo abordada há bastante tempo e por vários autores devido a tantos benefícios oriundos desta prática. Em meio ao mundo da era digital, em que as crianças são facilmente entretidas por telas de celular, tablets e afins, em que ficam parte do tempo ociosos para que, em algumas situações os adultos responsáveis possam realizar suas tarefas, ou ainda também estarem imersos em suas próprias telas, surge a necessidade de voltarmos a enfatizar o quão rico e benéfico é explorar a experiência com a leitura em todas as fases da vida, sobretudo nas idades iniciais em que a parte cognitiva está em formação e desenvolvimento. Com o objetivo de conscientizar o quanto a leitura é importante, é necessário refletir e criar práticas de como trabalhar no processo de aprendizagem e desenvolvimento destas crianças, incluindo o ambiente leitor.

A questão colocada neste artigo está relacionada a necessidade de se pensar em práticas pedagógicas a partir de leituras que permitam a aproximação das crianças com o mundo da leitura, mas não somente, já que ainda que de maneira não pedagógica, a família também tem a função de promover este momento. Diante destes fatos promovemos a indagação a respeito de como normalizar esta prática no dia a dia no âmbito educacional e familiar e como tornar este momento voltado para o desenvolvimento da criatividade, imaginação e proporcionando experiências lúdicas. Disponibilizar às crianças acesso aos livros, promover ambiente leitor, servir de referência com comportamento leitor, promover leitura em família, são algumas das ações que veremos ser possíveis inseri-las na rotina das crianças e até mesmo dos bebês, pois de acordo com Bazi (2000), a criança começa a ler quando atinge certo grau de maturidade, porém a interação com os livros independem da fase de alfabetização, já que a leitura também acontece de maneira visual, a leitura de imagens e signos, proporcionando compreensão, entretenimento, relaxamento, acesso à arte e todos os benefícios que contribuem significativamente para o desenvolvimento, prazer e proporcionar momentos de diversão.

De acordo com Bettelheimm (2012, p. 13),
Para que uma narrativa realmente prenda a atenção de uma criança, ela deve entretê-la

e estimular sua criatividade. No entanto, para enriquecer sua vida, a narrativa deve estimular sua imaginação, ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a compreender suas emoções. Deve estar em sintonia com suas ansiedades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a afligem.

DESENVOLVIMENTO

A leitura é uma atividade muito rica e importante em todas as fases da vida, quanto mais cedo inserida na vida das pessoas, maiores os benefícios colhidos acerca de todo o universo que a envolve. Na era digital, num momento em que as distrações estão por toda parte, em que as crianças estão cada vez mais em frente às telas devido a vários fatores, encontrar tempo para dedicar à leitura é fundamental para estimular a mente, expandir os horizontes e explorar além do vocabulário e a questão escrita, mas principalmente a imaginação. Ao abordar a importância da leitura nos anos iniciais, estimular e promover esta prática, a escola e a família poderão verificar como será grande a contribuição para o desenvolvimento das crianças em diversas vertentes, permitindo que cada um alcance seu máximo.

Atualmente, nos deparamos com um dificultador para efetivarmos a leitura como uma prática cotidiana e natural, pois as crianças estão cada vez mais nas telas devido a diversos fatores: a presença crescente de dispositivos móveis eletrônicos, como tablets e celulares tornando-os mais acessíveis e comuns no cotidiano, a facilidade em entreter, criando assim, uma facilidade aos pais já que as telas podem servir de ferramenta para manter as crianças ocupadas deixando um tempo livre para que eles possam realizar suas tarefas e a própria mudança cultural, nos leva para este caminho digital em que a integração digital faz parte da vida moderna e isso influencia no modo como as crianças aprendem e até se socializam.

No entanto, esta prática pode ser prejudicial ao desenvolvimento infantil e por se tratar de uma facilidade, há grandes chances de substituir momentos ricos e importantes de interação e construção, sobretudo familiar, incluindo o momento da leitura. Por isso há necessidade de insistirmos em boas práticas, em levarmos os livros até as crianças e assim, equilibrar o tempo de tela com atividades físicas, literaturas, interações sociais para garantir um desenvolvimento saudável, além de oferecer estratégias para criar o hábito da leitura em meio a tantas distrações digitais.

Considerando o que traz o ECA (1990), em que "reconhece a criança como sujeito de direito e que é protegida pela lei no âmbito psicológico, físico, moral e social", é dever de todos proporcionar boas práticas para as crianças. Os livros são portas abertas para o conhecimento e o gosto pela leitura pode ser desenvolvido desde cedo, antes mesmo do processo de alfabetização e letramento.

No que compete a escola, desvencilhar o uso das telas é um processo mais fácil, pois as crianças pequenas, no âmbito escolar, não têm autonomia ou acesso descontrolado ao mundo digital, podendo os responsáveis (Professor, Coordenação, Direção) direcionarem pautas, projetos, momentos em que garantam esta experiência.

Em casa, pelo fato de a autonomia ser maior, pelo acesso aos objetos e pela própria conveniência da família, como citado anteriormente, inserir um momento de leitura pode ser um pouco mais desafiador, ao mesmo tempo em que pode ser mais leve já que neste cenário, não é necessário elaborar um projeto ou promover algo muito rebuscado, porém segundo nossa Constituição Federal (1988) "é dever da família, da sociedade assegurar a criança o direito à vida, educação, lazer, cultura". Diante deste contexto e tendo a intenção de promover a leitura e algumas mudanças simples na rotina, já serão de grande valia para que se torne um hábito e assim, despertar na criança, cada vez mais, o desejo de ouvir novas histórias, repetir suas preferidas, manusear livros, imaginar novas cenas, criar cenários imaginários - ou utilizando os brinquedos que a cercam -, explorar utilizando todos seus sentidos nesta experiência. Ao passo que a escola cumpre uma função pedagógica, para também garantir o desenvolvimento de algumas competências, a família pode oferecer uma leitura mais pautada nos sentimentos, no âmbito emocional, que promova, inclusive, a interação da família, desta maneira torna-se mais fácil contagiar as crianças.

Para isto não é necessário possuir um vasto repertório para incentivar o gosto pela leitura, basta demonstrar interesse em procurar novas histórias e livros ou ainda, valorizar as memórias dos livros lidos durante a infância dos

familiares, dos adultos. Deste modo, mesmo que não tenham um repertório vasto, o que carregam darão conta deste papel já que são parte de sua vida, sua história, sua infância e se trouxeram para as crianças atualmente, é porque aquela história teve algum significado ou marcou uma época, e se a replicam certamente o fazem trazendo memórias afetivas, assim como as que estão promovendo agora, ficarão na memória das crianças.

A leitura fora da escola, no âmbito familiar, é uma herança muito valiosa. A família que incentiva a leitura, que busca momentos de leitura dentro de casa com disposições de livros, revistas, gibis, bem como passeios a espaços leitores (bibliotecas, feiras de livros, saraus), estão interessados em promover a autonomia, momentos de prazer, interação, entre outros, ainda que não seja intencional atingir os objetivos pré-estipulados como é na escola, mas indiretamente ajudam a percorrer este caminho.

Como qualquer outro hábito, o gosto pela leitura deve ser estimulado desde cedo, ainda quando bebês, e o exemplo é sempre o melhor caminho. Portanto, se quisermos que crianças, seja como alunos ou como filhos, leiam, gostem de ler, tenham interesse pelos livros, precisam enxergar este comportamento nos adultos. E quando os adultos ofertam este momento para as crianças, é necessário que façam com vontade, intencionalmente.

Segundo Abramovich (1997, p. 18;20),

[...] Para a criança, não se pode fazer isso de qualquer jeito, pegando o primeiro volume que se vê na estante... E aí, no decorrer da leitura, demonstrar que não está familiarizado com uma ou outra palavra (ou com várias), empacar ao pronunciar o nome dum determinado personagem ou lugar, mostrar que não percebeu o jeito que o autor construiu suas frases e dando as pausas nos lugares errados,[...] Por isso ler o livro antes, bem lido, sentir como nos pega, nos emociona ou nos irrita... Assim quando chegar o momento de narrar a história, que se passe emoção verdadeira, aquela que vem lá de dentro, lá do fundinho, e que por isso, chega no ouvinte.

A leitura pode ser uma prazerosa ferramenta para o desenvolvimento saudável das crianças, contribuindo para o autoconhecimento, empatia, valorização dos sentimentos, aumento de repertório, amplia a visão de mundo entre tantos outros benefícios. Inseri-la no dia a dia pode impactar positivamente e incentivá-las o quanto antes, é fundamental para que o comportamento leitor seja desabrochado aos poucos, porém gradativamente. Oferecer um ambiente propício, acolhedor, instigante, convidativo também são ótimos aliados para promover a leitura entre as novas gerações, já que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente, (FREIRE, 1989) e agregam a visão prévia com as novas experiências.

Em algumas linhas deste artigo, foi citado os benefícios da leitura acerca dos pilares do aprendizado, inegavelmente seu papel é significativo na aquisição de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades linguísticas, no aperfeiçoamento do pensamento crítico, na compreensão e retenção de informações, na melhoria da concentração e foco, além de muitas outras vertentes que compõem e ajudam na formação de todos os indivíduos desde a infância.

Um destes pilares que destaco neste artigo, inspirador para o título e que é tão importante quanto os demais, é o que incentiva a imaginação e criatividade. Quando lemos para uma criança, sua mente precisa criar imagens e cenários a partir daquilo que se lê e se ouve, quando detalhamos as descrições e inserimos contextos, parte da leitura, promovemos a oportunidade de a criança formar representações mentais, que podem ser tão vivas e detalhadas quanto sua imaginação permitir.

A leitura pode desencadear novas ideias e pensamentos, servindo como ponto de partida para criar e alimentar suas próprias histórias, personagens e cenários, permitindo que o que se lê seja inspirador para sua própria criatividade. Enquanto a criança ouve uma história, é exigido dela uma participação mais ativa, pois sua mente precisa preencher lacunas, interpretar textos, subtextos e conectar informações para que aquela leitura tenha um sentido, um incentivo, desta maneira fortalece a capacidade de criar e imaginar, contribuindo com as habilidades cognitivas como a concentração, o pensamento crítico e a capacidade de formar conexões. Essas habilidades são essenciais para uma imaginação fértil.

Inspirar as crianças, demonstrar um ar de contentamento e satisfação, certamente irá contagiá-las para que demonstrem interesse em fazer o mesmo. Na prática pedagógica promover rodas de histórias, montar um cantinho da leitura, ofertar livros, gibis etc., fazer empréstimo de livros, espalhar livros por vários lugares, ajustar a escolha do repertório literário adaptando às necessidades, gostos e preferências específicas de cada criança tratando de maneira mais personalizada e eficaz, são alguns dos caminhos que podem ser muito bem-sucedidos para que boas experiências aconteçam, para que seja promovido um desenvolvimento cognitivo amplo. Na prática familiar desde muito cedo oferecer livros de banho para que manuseie, inserir uma leitura antes de dormir, organizar um espaço com alguns exemplares de livros, pedir para que a criança "leia" um livro para os familiares – mesmo quando ainda não estiver alfabetizada, são situações que contribuirão muito com a normalização da leitura, com o desejo de se distanciar um pouco das telas para imergir num universo que também pode ser muito prazeroso e atrativo. Em ambas situações e contextos, promover a leitura diária é uma maneira muito eficaz de normalizar a inicialização a leitura.

Quando a criança interage com um livro, além das grafias, dos códigos de linguagem que permeiam a alfabetização, ela também está diante de cenários, paisagens, imagens que são artes diante do olhar e das mãos dos pequenos. Considerando que antes mesmo da leitura formal, das palavras, frases, textos e afins, a criança faz leitura do mundo. Promover momentos em que ela possa interagir, manusear diversos livros é como se proporcionássemos, também, um encontro com a arte contida naquela obra.

Segundo Proença (2003):

Arte é a atividade humana ligada as manifestações de ordem estética, feita por artistas a partir da percepção, emoções e ideias, com o objetivo de estimular esse interesse de consciência em um ou mais expectadores, e cada obra de arte possui um significado único e diferente (Proença, 2003).

Unir a arte com a literatura é uma das maneiras de estimular o interesse das crianças pelos livros, é uma possibilidade eficaz e criativa. Esta união entre a arte visual e escrita pode ser um caminho fascinante para nutrir a imaginação e a conexão emocional das crianças com as histórias que exploram. Oferecer livros ilustrados, promover um teatro com fantoches, disponibilizar histórias em quadrinho (gibis), apresentar literatura de cordel, construir um mural de histórias são algumas possibilidades quando se tem a intenção de dar um passo além da apreciação da leitura, uma possibilidade de reverberar o impacto daquela história no imaginário da criança.

Conforme Neves (2012, p.20):

A utilização de quadrinhos neste caso permite a construção de cenários, a criação de personagens e a caracterização dos mesmos. O conteúdo ganha ação, movimento e diálogo, deixa de ser uma leitura distante, para poder dialogar com o estudante de forma objetiva, por meio de elementos, linguagem verbal e não-verbal que atendem a diferentes estilos de aprendizagem.

Boas práticas são sempre benéficas, trabalhá-las para que possam instigar a criança a mergulhar no universo mágico da leitura, e consequentemente da arte, promovendo a oportunidade de adquirir habilidades leitoras fundamentais para a formação como um todo, e para a formação do leitor crítico, participativo, multicultural e atuante, interagindo em diversos cenários e contextos.

Abordando neste artigo o quanto a leitura é enriquecedora, sustentando vários pilares na educação e no desenvolvimento pessoal, é importante destacar que o que se planta no solo fértil da escola, não se limitará a germinar naquele âmbito já que a educação se dá de maneira global, ela expande para além dos muros da escola: alcança a família, os amigos, as pessoas que dividem a rotina, e assim, estes se tornam coautores do processo de aprendizagem.

Quando promovemos o estudo a respeito da importância da leitura nos anos iniciais, baseamos nossas contribuições em nomeados e importantes pensadores, filósofos e pesquisadores renomados na área da educação, que embora não dissertaram especificamente sobre leitura, sobre práticas de leitura, ainda assim, forneceram fundamentos valiosos que influenciam o olhar para o desenvolvimento da criança como um todo, com várias contribuições, inclusive com a leitura.

Nomes que alimentaram a teoria, contribu-

íram de maneira relevante para a educação e estudos sobre desenvolvimento infantil, forneceram uma base sólida para entender a leitura nos anos iniciais. Cada um trazendo uma perspectiva única sobre como a leitura contribui para o desenvolvimento cognitivo, social e crítico das crianças, como Jean Piaget (1959), conhecido por suas teorias sobre o desenvolvimento cognitivo das crianças. Ele destacou que a leitura é fundamental para o desenvolvimento do pensamento lógico e da compreensão do mundo, argumentou que as crianças constroem o conhecimento ativamente e que a leitura pode enriquecer esse processo, ajudando-as a adquirir habilidades cognitivas complexas. Lev Vygotsky (1987), que introduziu a ideia de que a linguagem é central no desenvolvimento cognitivo. Em sua teoria sociocultural, enfatizou a importância da interação social e do ambiente cultural no desenvolvimento das habilidades cognitivas. A leitura, nesse contexto, é vista como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento da linguagem e do pensamento crítico. Emília Ferreiro(1985), que é conhecida por suas pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita. Ela estudou como as crianças desenvolvem a compreensão da escrita e da leitura e propôs que o processo de aprendizagem da leitura deve respeitar as etapas do desenvolvimento cognitivo das crianças, oferecendo atividades que se ajustem ao seu estágio de desenvolvimento. Maria Montessori (1949), que desenvolveu métodos educativos que destacam a importância da leitura e da escrita no desenvolvimento infantil, acreditava que a leitura deveria ser introduzida de maneira sensível e adaptada ao ritmo individual de cada criança, promovendo um ambiente de aprendizado autônomo e exploratório. E Paulo Freire (1968), que é conhecido por sua pedagogia crítica e seu enfoque na educação como um meio de libertação, defendeu a leitura não apenas como um meio de aquisição de conhecimento, mas também como uma prática de conscientização e transformação social. Em seus escritos, ele abordou a leitura como uma ferramenta para empoderar os indivíduos e promover uma compreensão crítica da realidade. Destaco, também, o autor que traz a junção das práticas da leitura fazendo uma união entre viver as experiências reais e desenvolvêlas: John Dewey defendia uma educação progressiva e centrada na experiência, acreditava que o aprendizado deveria estar ligado à experiência prática e ao contexto real. A leitura, especialmente quando é feita de maneira interativa e contextualizada, pode ser uma ferramenta eficaz para conectar o conhecimento acadêmico com experiências práticas e problemas do mundo real.

Esses filósofos e teóricos forneceram uma base para a compreensão mais ampla do desenvolvimento infantil e da educação, e suas ideias ajudam a contextualizar a importância da leitura como parte de um processo educativo mais amplo e embasam toda a narrativa acerca das escritas deste artigo. Embora não tenham tratado especificamente a leitura, suas filosofias sobre o desenvolvimento humano, o pensamento crítico e a autonomia ajudam a apoiar a ideia de que a leitura é uma parte essencial da educação e do crescimento das crianças.

Na procura contínua de progredir, melhorar e evoluir na educação, a inquietação, a busca por proporcionar boas experiências e o empenho dos educadores são como bússolas que guiam mirando o desenvolvimento de um bom trabalho, em que o Norte possibilite a chegada à novos horizontes de conhecimentos e experiências. É por meio do aprimoramento, das intencionalidades que se promove os avanços no processo educativo, percorrendo o caminho para uma educação valiosa e significativa. Desta maneira, cada passo percorrido, cada vivência e descoberta revela o potencial latente em cada criança, em cada indivíduo participante do processo, de modo individual ou coletivo, permitindo assim, que cada um alcance seu máximo.

Posto as maneiras de como introduzir a leitura na infância, de como substituir as telas pelo uso dos livros, de refletirmos sobre um tempo de qualidade em meio a literatura, de como tornar prazeroso a criação de memórias afetivas e diante de reflexões que objetivaram está escrita, é esperado que as crianças sejam mais assistidas pelos adultos e sejam mais inspiradas e incentivadas para além das páginas, que possam aproveitar a mágica promovida pela leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante levar em consideração que para desenvolver, ou provocar em alguém, o hábito da leitura e o incentivo ao imaginário por

meio dos livros, da literatura e seu universo, é necessário um conhecimento prévio, um envolvimento com esta ação para que ela seja válida, contagiante e pautada num caminho de saberes e competência. Ainda quando este incentivo aconteça, também, no seio familiar, é importante que os adultos saibam o quanto é rica aquela experiência e pratiquem. É fundamental que o educador ou o familiar que estiver inserido nesta ação, esteja aberto para uma escuta atenta, tenha a sensibilidade de observar na criança quais os gêneros literários ou assuntos abordados que mais chamam sua atenção e são de seu interesse, ou como tornar ainda mais prazeroso e valioso este momento.

Contudo, a importância da leitura na vida das pessoas, sobretudo na infância, é imensurável, significativa e imprescindível. A leitura além de informar, abre portas para a imaginação, reconhecimento de sentimentos, enriquecem o repertório da linguagem e da vida. Que possamos explorar novos caminhos, ressignificar as práticas, desafiar conceitos estabelecidos e buscar momentos criativos para enriquecermos o repertório e comportamento leitor das nossas crianças, principalmente, e assim, construir um futuro mais promissor para as gerações vindouras.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.

BAZI, Gisele A. do Patrocínio. As dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita e suas relações com a ansiedade. Dissertação de mestrado apresentada a Universidade Estadual de Campinas, 2000.

BETTELHEIM, B. A psicanálise dos contos de fadas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente – lei nº 8.069 de 13 de Julho de 1990.

FERREIRO, Emilia. A psicogênese da língua escrita. São Paulo: Editora Cortez, 1985.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

NEVES, S.C. A história em quadrinhos como recurso didático em sala de aula. Trabalho de conclusão de curso de Artes Visuais, Universidade Aberta do Brasil, Universidade de Brasília, 2012.

PIAGET, Jean. A linguagem e o pensamento na criança. Tradução de Manuel Campos. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1959.

PROENÇA, Graça. História da Arte. São Paulo: Ática, 2003.

SILVA, João. Para educar o potencial humano. 2.ed. Campinas: Papirus Editora, 2018.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Pensamento e linguagem. Tradução de
Martins Fontes. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

O LÚDICO COMO FERRAMENTA EFICAZ PARA FACILITAÇÃO DA APRENDIZAGEM

LUANA FERREIRA

RESUMO
Este estudo discute a importância do uso do lúdico na educação, abrangendo seus impactos no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, com base nas teorias de Vygotsky, Piaget e outros estudiosos, é evidenciado que atividades lúdicas como brincadeiras, dramatizações, música e arte desempenham um papel crucial no aprendizado, o lúdico não se restringe à educação infantil, sendo aplicável em todas as etapas do ensino, promovendo interação, criatividade e construção do conhecimento, os resultados indicam que atividades lúdicas contribuem significativamente para o desenvolvimento da memória, atenção, raciocínio lógico, resolução de problemas, criatividade e habilidades sociais das crianças, a discussão ressalta a necessidade de capacitação contínua dos educadores e investimentos em recursos lúdicos, apesar das barreiras, os benefícios do lúdico na educação são claros, promovendo um ambiente de aprendizagem mais dinâmico, colaborativo e significativo, conclui-se que a integração do lúdico nas práticas pedagógicas é essencial para o desenvolvimento integral dos estudantes, preparando-os para os desafios futuros de maneira mais criativa e engajada.

Palavras-chave: Lúdico. Desenvolvimento Cognitivo. Educação Infantil

INTRODUÇÃO

O processo de aprendizagem é fundamental na vida de qualquer indivíduo, e a forma como ela é conduzida pode influenciar significativamente no desenvolvimento cognitivo e emocional das pessoas. Nesse contexto, a inserção de atividades lúdicas no ambiente educacional tem se mostrado uma estratégia eficaz para estimular o interesse dos alunos e facilitar a compreensão dos conteúdos.
De acordo com Lima (2013), o lúdico é uma importante ferramenta pedagógica que busca utilizar jogos, brincadeiras e atividades recreativas como instrumentos de ensino-aprendizagem. Através do uso do lúdico, é possível estimular a criatividade, a inovação e o pensamento crítico dos alunos, tornando o processo educativo mais dinâmico e envolvente.
Além disso, estudos mostram que o lúdico contribui para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como a colaboração, a comunicação, a empatia e a resolução de conflitos. De acordo com Santos et al. (2022), as atividades lúdicas promovem o desenvolvimento da inteligência emocional, ajudando os alunos a lidar de forma mais positiva com suas emoções e a se relacionarem de maneira mais saudável com os colegas.
O uso do lúdico no processo educacional não significa apenas diversão, mas sim uma forma de tornar o aprendizado mais significativo e prazeroso para os alunos. Segundo Gomes (2017), as atividades lúdicas permitem que os alunos experimentem novas situações, vivenciem desafios e desenvolvam habilidades que serão úteis em suas vidas pessoais e profissionais.
No entanto, é fundamental que os professores saibam utilizar o lúdico de forma pedagógica e planejada, de modo a garantir que as atividades contribuam efetivamente para o processo de ensino e aprendizagem. Conforme Martins (2015), é importante que as atividades lúdicas estejam alinhadas com os objetivos educacionais, respeitando o ritmo e as características individuais dos alunos.
O lúdico também pode ser utilizado como estratégia para tornar a aprendizagem mais inclusiva e acessível a todos os alunos, independentemente de suas habilidades e dificuldades. Segundo De almeida et al. (2023), as atividades lúdicas permitem que os alunos sejam estimulados de forma diferenciada, respeitando suas necessidades individuais e promovendo a igualdade de oportunidades no processo educacional.
Além disso, o lúdico favorece a autonomia dos alunos, incentivando-os a explorar, experimentar e criar de forma independente.
De acordo com Almeida (2012), as atividades lúdicas estimulam a curiosidade, a criatividade e a autonomia dos alunos, permitindo que eles se tornem protagonistas de seu próprio processo de aprendizagem.
Ele desempenha um papel fundamental na educação contemporânea, contribuindo para

a formação integral dos alunos e para o desenvolvimento de habilidades essenciais para o século XXI. Nesse sentido, é importante que os educadores estejam abertos a explorar novas estratégias pedagógicas e a incorporar o lúdico de forma consciente e planejada em sua prática educativa.

De acordo com Piaget (1976, p. 33),

"o jogo é a atividade mais adequada para contribuir à formação da inteligência, pois ao jogar a criança exercita a capacidade de abstração e de planejar ações futuras"

Nesse sentido, o lúdico pode ser compreendido como uma ferramenta poderosa no processo de ensino-aprendizagem.
Ele não se restringe apenas às brincadeiras e jogos, mas abrange também atividades como dramatizações, música e arte. Para Vygotsky (1978, p. 21), "o brincar é uma atividade cultural e socialmente determinada, que possibilita o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças". Portanto, ao incorporar o lúdico na prática pedagógica, os educadores estão promovendo um ambiente de aprendizagem mais significativo e estimulante.
Além disso, é válido ressaltar que o lúdico não se limita apenas à educação infantil, mas também pode ser aplicado em outros níveis de ensino. Segundo Freire (1996, p. 45), "o jogo pode ser um instrumento fundamental na construção do conhecimento, pois proporciona a interação entre os alunos e estimula a criatividade". Dessa forma, o lúdico pode ser utilizado como estratégia educativa em todas as etapas da vida acadêmica.
O lúdico se apresenta como uma importante ferramenta no contexto educacional, contribuindo para o desenvolvimento integral dos estudantes e para a construção de um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e colaborativo. Portanto, é fundamental que os educadores incorporem atividades lúdicas em sua prática pedagógica, visando a promoção de um ensino mais eficaz e significativo.

DESENVOLVIMENTO
O lúdico no desenvolvimento cognitivo das crianças tem sido objeto de estudo e interesse de pesquisadores de diversas áreas. Segundo Piaget (1994), o jogo é fundamental no processo de assimilação e acomodação de novos conhecimentos e habilidades. Nesse sentido, as atividades lúdicas exercem um impacto significativo na memória e na atenção das crianças, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo.
De acordo com Vygotsky (1998), o brincar permite que a criança explore o mundo ao seu redor de maneira criativa, exercitando sua memória e habilidades de concentração. Dessa forma, as atividades lúdicas atuam como um estímulo para o desenvolvimento da memória de curto prazo, ampliando a capacidade cognitiva da criança. Além disso, o lúdico também exerce um papel importante no desenvolvimento da atenção das crianças. De acordo com Bruner (1983), ao vivenciar situações de jogo, a criança precisa estar atenta aos detalhes e às regras estabelecidas, o que contribui para o aprimoramento da sua capacidade de atenção seletiva. Assim, as atividades lúdicas funcionam como um treinamento para a atenção, tornando a criança mais apta a concentrar-se em tarefas do cotidiano.
No desenvolvimento cognitivo o estímulo ao raciocínio lógico e à resolução de problemas. De acordo com Papalia e Feldman (2013), ao participar de jogos e brincadeiras, a criança é desafiada a encontrar soluções para os desafios propostos, o que requer o uso do raciocínio lógico e da criatividade. Dessa forma, as atividades lúdicas ajudam a criança a desenvolver habilidades de pensamento crítico e resolução de problemas, preparando-a para enfrentar desafios mais complexos no futuro.
Além disso, o lúdico também contribui para o desenvolvimento da criatividade e da imaginação das crianças. De acordo com Gardner (1993), o jogo estimula a capacidade da criança de criar e explorar novas ideias, fomentando a sua imaginação e criatividade. Assim, as atividades lúdicas funcionam como um espaço para a expressão e o desenvolvimento das habilidades artísticas e criativas da criança.
As atividades lúdicas exercem um impacto significativo no desenvolvimento cognitivo das crianças, contribuindo para a melhoria da memória, atenção, raciocínio lógico, resolução de problemas, criatividade e imaginação. Portanto, é fundamental que pais, educadores e profissionais da área da saúde incentivem a prática do lúdico no dia a dia das crianças, proporcionando-lhes um ambiente estimulan-

te e enriquecedor para o seu desenvolvimento cognitivo.

ASPECTOS EMOCIONAIS E SOCIAIS DO LÚDICO

O lúdico é uma abordagem pedagógica que visa promover o desenvolvimento integral das pessoas por meio de atividades prazerosas e divertidas. Segundo Vygotsky (1991), o lúdico é uma forma de linguagem que possibilita a expressão de sentimentos e emoções, contribuindo significativamente para o desenvolvimento emocional das pessoas.

Quando se trata de crianças, o lúdico desempenha um papel fundamental no desenvolvimento emocional, proporcionando um espaço seguro e acolhedor para a expressão de emoções e sentimentos. Seguindo a teoria de Piaget (1994), as atividades lúdicas ajudam as crianças a compreender e lidar com suas emoções de forma saudável, promovendo o autoconhecimento e a autorregulação emocional.

Além disso, as brincadeiras lúdicas permitem que as crianças experimentem diferentes papéis e situações, o que contribui para o desenvolvimento da empatia e da capacidade de se colocar no lugar do outro. De acordo com Vygotsky (1991), o lúdico estimula a criatividade e a imaginação, permitindo que as crianças expressem livremente suas emoções e desenvolvam a capacidade de lidar com conflitos de forma construtiva.

No contexto social, o lúdico também desempenha um papel importante no fortalecimento das habilidades sociais e na promoção da cooperação entre as pessoas. De acordo com Malinowski (1926), as atividades lúdicas promovem a interação e a comunicação entre os participantes, favorecendo o estabelecimento de relações interpessoais saudáveis e colaborativas.

Ao brincar, as pessoas aprendem a negociar, compartilhar, respeitar regras e trabalhar em equipe, habilidades essenciais para a convivência em sociedade. Seguindo a teoria de Wallon (1934), as brincadeiras lúdicas estimulam o desenvolvimento da inteligência social e emocional, promovendo a capacidade de se relacionar de forma empática e respeitosa com os outros.

Outro aspecto relevante do lúdico é seu papel na construção da autoestima e autoconfiança das pessoas. De acordo com Rogers (1961), as atividades lúdicas proporcionam um ambiente de aceitação e valorização, onde as pessoas se sentem seguras para expressar suas ideias, pensamentos e emoções.

Ao participar de atividades lúdicas, as pessoas experimentam o prazer de serem reconhecidas e valorizadas pelo que são, contribuindo para o fortalecimento da autoestima e autoconfiança. Segundo Maslow (1954), o lúdico ajuda as pessoas a desenvolverem uma visão positiva de si mesmas, promovendo o autoconhecimento e a aceitação de suas próprias limitações e potencialidades.

Os aspectos emocionais e sociais do lúdico são fundamentais para o desenvolvimento integral das pessoas, contribuindo para o fortalecimento das habilidades emocionais e sociais, da autoestima e autoconfiança. Por meio das atividades lúdicas, as pessoas têm a oportunidade de expressar suas emoções, desenvolver habilidades sociais e cooperativas, e fortalecer sua autoestima e autoconfiança. Portanto, é essencial que educadores, psicólogos e demais profissionais estejam atentos à importância do lúdico no desenvolvimento emocional e social das pessoas, promovendo espaços e atividades lúdicas que estimulem a expressão, a criatividade, a cooperação e o autoconhecimento. Dessa forma, poderemos contribuir para a formação de indivíduos mais equilibrados, saudáveis e felizes em nossa sociedade.

APLICAÇÃO PRÁTICA DO LÚDICO NA SALA DE AULA

O uso do lúdico na sala de aula tem se mostrado cada vez mais eficaz como uma ferramenta de aprendizagem. Segundo Piaget (1975), o jogo é uma atividade fundamental para o desenvolvimento cognitivo da criança, estimulando a criatividade, o pensamento crítico e a socialização. Nesse sentido, é importante que os educadores incorporem atividades lúdicas em suas práticas pedagógicas para tornar o processo de ensino e aprendizagem mais dinâmico e eficiente.

Uma das formas mais comuns de aplicação do lúdico na sala de aula são as atividades recreativas. Brincadeiras como quebra-cabeças, caça-palavras e jogos de memória são excelentes para estimular a concentração, a atenção e o raciocínio lógico dos alunos. Além

disso, essas atividades ajudam a fortalecer a relação entre os colegas, promovendo um ambiente mais colaborativo e acolhedor (De Freitas Pantoja, 2018).

Outra forma de aplicar o lúdico na sala de aula é através de jogos educativos. Os jogos são uma ferramenta poderosa para o ensino de conteúdos específicos, pois permitem que os alunos aprendam de forma mais lúdica e prazerosa. Segundo Vygotsky (1984), a interação com o meio social é fundamental para o desenvolvimento cognitivo das crianças, e os jogos educativos possibilitam esse tipo de interação de forma natural e divertida.

Os jogos educativos podem ser integrados ao currículo escolar de diversas formas. Por exemplo, é possível criar atividades que envolvam a resolução de problemas matemáticos através de jogos de tabuleiro, ou ainda promover debates e discussões em grupo a partir de jogos de simulação. Dessa forma, os alunos são estimulados a pensar de forma crítica e criativa, desenvolvendo habilidades essenciais para o seu aprendizado (Rodrigues, 2018).

Além das atividades recreativas e dos jogos educativos, a estruturação de ambientes de aprendizagem lúdicos também é fundamental para o sucesso da aplicação do lúdico na sala de aula. De acordo com Freire (1996), o espaço físico da escola deve ser pensado de forma a estimular a criatividade e a interação entre os alunos, proporcionando um ambiente propício para a aprendizagem.

Dessa forma, é importante que os educadores criem espaços de aprendizagem que favoreçam a experimentação, a descoberta e a autonomia dos alunos. Por exemplo, é possível montar cantinhos de leitura com livros e materiais diversificados, ou ainda criar murais interativos para que os alunos possam expor suas ideias e trabalhos. Essas estruturas facilitam a aprendizagem e promovem um maior engajamento por parte dos estudantes (Almeida, 2015).

A aplicação prática do lúdico na sala de aula é uma estratégia eficaz para tornar o processo de ensino e aprendizagem mais dinâmico e significativo. Através de atividades recreativas, jogos educativos e ambientes de aprendizagem lúdicos, os educadores podem estimular o desenvolvimento cognitivo e socioemocional dos alunos, promovendo uma educação mais eficaz e inclusiva (Santos, 2019).

Portanto, é fundamental que os educadores incorporem o lúdico em suas práticas pedagógicas, garantindo assim um ambiente de aprendizagem mais estimulante e envolvente para os alunos. Com criatividade e dedicação, é possível transformar a sala de aula em um espaço de descoberta e aprendizagem contínua, contribuindo para o desenvolvimento integral dos estudantes (Gomes, 2016).

DESAFIOS E LIMITAÇÕES DO USO DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO

O uso do lúdico na educação é uma prática cada vez mais comum nas escolas, visando tornar o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e atrativo para os alunos. No entanto, apesar dos inúmeros benefícios que essa abordagem pode trazer, também existem desafios e limitações que precisam ser superados para sua efetiva implementação.

Segundo Soares (2017), um dos principais desafios na utilização de atividades lúdicas na educação está relacionado à resistência por parte de educadores e instituições. Muitos professores ainda enxergam o lúdico como algo superficial, que não contribui efetivamente para o processo de ensino. Além disso, algumas instituições também resistem à adoção de práticas mais descontraídas, por receio de que isso possa comprometer a seriedade do ambiente escolar.

Para superar essa resistência, é fundamental que os educadores sejam sensibilizados para os benefícios do lúdico na educação. Conforme aponta Antunes (2015), as atividades lúdicas são capazes de estimular a criatividade, a autonomia e a colaboração entre os alunos, promovendo um aprendizado mais significativo e prazeroso. Dessa forma, é importante que os professores sejam capacitados para utilizar o lúdico de forma pedagógica, integrando-o ao planejamento curricular de forma coerente e produtiva.

Além da resistência por parte dos educadores e instituições, outra limitação que pode dificultar a implementação de atividades lúdicas na educação são as questões relacionadas aos recursos e materiais disponíveis. Conforme destaca Silva (2018), nem todas as escolas possuem estrutura e materiais adequados para a realização de atividades lúdicas, o que pode limitar a sua aplicação.

Para contornar essa limitação, é importante

que as escolas busquem parcerias com organizações e empresas que possam oferecer recursos e materiais lúdicos para enriquecer as práticas educativas. Além disso, os educadores podem utilizar a criatividade e improvisar materiais alternativos, aproveitando recursos simples e acessíveis para promover atividades lúdicas em sala de aula.
Outro desafio que pode surgir no uso do lúdico na educação é a falta de formação específica dos professores nessa área. Conforme aponta Mendes (2019), muitos educadores não recebem uma formação adequada para utilizar o lúdico de forma eficaz em suas práticas pedagógicas, o que pode dificultar a aplicação dessas atividades.
Para superar essa limitação, é fundamental que os professores busquem capacitação e atualização constante, participando de cursos, palestras e workshops que abordem o uso do lúdico na educação. Além disso, a troca de experiências com outros profissionais que já utilizam o lúdico em suas práticas pode ser uma excelente forma de adquirir novos conhecimentos e aprimorar as habilidades nessa área.
Apesar dos desafios e limitações que o uso do lúdico na educação pode apresentar, é importante ressaltar os inúmeros benefícios que essa abordagem pode trazer para o processo de ensino-aprendizagem. É fundamental que educadores, instituições e gestores estejam abertos a inovações e se comprometam em superar os obstáculos para garantir um ensino mais criativo, significativo e prazeroso para os alunos. Afinal, como destacado por Piaget (2014), "o jogo é a mais alta forma de pesquisa".

METODOLOGIA

A metodologia adotada para esta revisão bibliográfica seguiu um conjunto de passos sistemáticos para identificar, selecionar, analisar e sintetizar a literatura existente sobre o uso do lúdico no processo de ensino-aprendizagem e seu impacto no desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos alunos. O objetivo deste estudo foi explorar a literatura acadêmica sobre a utilização de atividades lúdicas no ambiente educacional, focando na análise dos benefícios cognitivos, emocionais e sociais do lúdico para os alunos, na aplicação prática do lúdico em sala de aula e na identificação dos desafios e limitações associados ao seu uso na educação.
As bases de dados utilizadas para a busca de literatura foram Google Scholar, Scopus, Web of Science e SciELO. A estratégia de busca incluiu termos e combinações de palavras-chave relacionadas ao tema, como "Lúdico na educação", "Atividades lúdicas e aprendizagem", "Desenvolvimento cognitivo e lúdico", "Desenvolvimento emocional e atividades lúdicas" e "Jogos educativos e ensino". Após a busca inicial, foi realizada uma triagem dos títulos e resumos para identificar os estudos que atendiam aos critérios de inclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar desses desafios, os benefícios do lúdico na educação são amplamente reconhecidos, as atividades lúdicas contribuem para o desenvolvimento integral dos estudantes, melhorando a memória, atenção, raciocínio lógico, criatividade e habilidades sociais. Além disso, o lúdico promove um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e colaborativo, onde os alunos se sentem motivados e engajados.
É essencial que educadores, gestores e formuladores de políticas educacionais estejam dispostos a enfrentar os obstáculos e a investir no desenvolvimento de práticas pedagógicas que incorporem o lúdico, visando a promoção de um ensino mais eficaz, significativo e prazeroso. Assim, poderemos contribuir para a formação de indivíduos mais criativos, críticos e preparados para os desafios do mundo contemporâneo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Carliana Lima; DA COSTA FALCÃO, Cleire Lima. O lúdico como instrumento facilitador da aprendizagem: Uma abordagem ao estudo do solo no ensino de Geografia. Revista Homem, Espaço e Tempo, v. 6, n. 2, 2012.

ANTUNES, Benedito. O ensino da literatura hoje. FronteiraZ, n. 14, p. 3-17, 2015.

BRUNER, Jerome. Acts of meaning. Harvard university press, 1990.

DE ALMEIDA, Maria Clélia Guedes. O lúdico como ferramenta pedagógica na educação inclusiva dos alunos do 1º e 2º ano do ensino

fundamental. Rebena-Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem, v. 5, p. 177-195, 2023.

DE FREITAS PANTOJA, Risângela Patricia et al. O LÚDICO COMO FERRAMENTA DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE ACADÊMICAS DE ENFERMAGEM NA EDUCAÇÃO EM SAÚDE PARA CRIANÇAS: RELATO DE EXPERIÊNCIA. In: 13º Congresso Internacional Rede Unida. 2018.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Editora Paz e terra, 2014.

GARDNER, H. Estruturas da mente: a teoria das Inteligências múltiplas. Porto Alegre: ARTMED, 1994. _. Inteligências múltiplas: teoria na prática. Porto Alegre: ARTMED, 1995.

GOMES, Eduarda De Almeida; GÓES, Anderson Roges Teixeira; DE MELO, Juliana Da Cruz. LÚDICO NO ENSINO E APRENDIZADO DE NÚMEROS INTEIROS: JOGO SOBE E ESCORREGA. Ciência é minha praia–Revista de Iniciação Cientifica-IFPR, v. 2, n. 1, p. 38-44, 2017.

INHELDER, Barbel; PIAGET, Jean. Da lógica da criança à lógica do adolescente: ensaios sobre a construção das estruturas operatórias formais. 1976.

LIMA, Bruna Alessandra Silva. O brincar na educação infantil: o lúdico como estratégia educativa. 2013.

MARTINS, Luzania. O lúdico como estratégia pedagógica: uma análise no processo de ensino para o desenvolvimento cognitivo na educação infantil. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

MASLOW, Abraham H. The instinctoid nature of basic needs. Journal of personality, 1954.
MENDES, Guida. Brincar: coisa (séria) de crianças. In: Educação, Cultura e Cidadania das Crianças: Livro de Atas do IV Seminário Luso-Brasileiro de Educação de Infância & I Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Infâncias e Educação. Universidade de Aveiro Editora, 2019. p. 189-214.

PAPALIA, Diane E.; OLDS, Sally Wendkos; FELDMAN, R. D. Desenvolvimento físico e cognitivo na adolescência. Papalia D, Feldman RD, organizadores. Desenvolvimento humano. 12ª Ed. Porto Alegre: Editora Artmed, p. 384-419, 2013.

PIAGET, Jean. A psicologia da inteligência. Editora Vozes Limitada, 2013.

PIAGET, Jean. O juízo moral na criança. Grupo Editorial Summus, 1994.

PIAGET, Jean. Piaget's theory. 1976.

PIAGET, Jean; INHELDER, Barbel. The origin of the idea of chance in children (psychology revivals). Psychology Press, 2014.

PIAGET, Jean; MERLONE, Marion. A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento. Zahar, 1976.

RODRIGUES, Rogério; REIS, Magali. O lúdico e o corpo nos processos de construção de conhecimentos na escola. Em Aberto, v. 31, n. 102, 2018.

ROGERS, Carl R. The process equation of psychotherapy. American journal of psychotherapy, v. 15, n. 1, p. 27-45, 1961.

SANTOS, Hanarrarina et al. O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA. 2022.

SOARES, Lorena Sousa; CARNEIRO, Táynna Janayna; BEZERRA, Maria Augusta. Percepção das acompanhantes de crianças internadas sobre o ambiente, o acolhimento e o lúdico. Revista Rede de Cuidados em Saúde, v. 11, n. 1, 2017.
VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente (JC Neto, LSM Barreto, & SCA, Trad.). 1978.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente Tradução de Paulo Bezerra. 1998.

WALLON, Henri. Les origines du caractère chez l'enfant. Les préludes du sentiment de personnalité. 1934.

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

LUCIANA TEIXEIRA LUIZ ALVES DOS SANTOS

RESUMO
A Educação Inicial desempenha um papel fundamental no desenvolvimento social, intelectual, emocional e físico da criança, preparando-a para a educação formal. No entanto, os professores não devem aguardar passivamente até que a criança chegue ao primeiro ano do Ensino Fundamental. É essencial que a introdução das habilidades de leitura e escrita seja ampla e abrangente. Desde cedo, a criança deve ser exposta ao mundo da escrita, por meio de jornais, cartazes, contos, livros, entre outros, para que ela construa seu sistema de linguagem escrita com base em suas experiências nessa área. O papel do professor é facilitar o desenvolvimento da criança, buscando criar, encontrar e incentivar situações que sejam mais adequadas para cada aluno. O professor deve levar em consideração as experiências das crianças em casa e na escola, suas expectativas e diferenças individuais, a fim de tomar decisões pedagógicas apropriadas.

Palavras-chave: Iniciação à leitura; Crescimento; Educação Inicial.

INTRODUÇÃO

Desde o surgimento da Educação Inicial, havia uma ênfase na instrução das crianças na leitura e escrita, muitas vezes de maneira compulsória, durante longas horas. Pouco se sabia sobre o desenvolvimento e as diferenças individuais entre as crianças. Consequentemente, todos eram ensinados da mesma forma ao ingressarem na Educação Inicial.

Na década de 1920, com o advento da Psicologia do Desenvolvimento, surgiu a ideia de não forçar a criança, mas sim esperar pelas condições adequadas para a aprendizagem. Assim, começaram a ser desenvolvidas listas de pré-requisitos para a leitura e escrita, destacando a importância de avaliar esses requisitos para determinar o momento apropriado para a criança iniciar o aprendizado. Conforme Silveira (1998, p. 137)...

Ler não é apenas relacionar significantes escritos a significados lingüísticos, conforme a crença dos estruturalistas, ou seja, um ato de decodificação, realizado a partir do conhecimento que os falantes têm do sistema de uma língua; portanto, ler não se reduz a saber decifrar letras e reconhecer palavras escritas, ainda que essa seja a crença corrente em nossa escola que entende que para ser bom leitor basta conhecer a ortografia, o vocabulário e as regras gramaticais da frase. Ler é um processamento cognitivo complexo das informações que produz interacionalmente conhecimentos novos para o leitor.

Quando a Educação Infantil adota as exigências da escola primária de que as crianças chegam a esse próximo nível sem saber nada, também assume a responsabilidade de prepará-las de acordo com os termos estabelecidos pela escola primária: a prática de sílabas começa na pré-escola, o treinamento da mão, as letras de forma, e assim por diante.

Outra posição absurda é a crença de que apenas o ensino fundamental deve lidar com a linguagem escrita, já que oferecer à criança situações que a envolvam com diversos materiais relacionados ao sistema de escrita é cuidar da linguagem escrita.

De acordo com Solé (2001), a abordagem dos requisitos prévios é fundamentada em uma explicação cumulativa da aprendizagem, que postula a existência de um conjunto de aprendizados supostamente relacionados às habilidades mais complexas.

Essas concepções justificaram a prática de atividades preliminares à leitura, cuja conexão com o processo de leitura em si é frequentemente difícil de demonstrar. Isso também leva a explicações curiosas para as dificuldades previsíveis que os alunos enfrentam ao se depararem com a leitura, atribuindo a uma aprendizagem básica a injusta responsabilidade por um desempenho insatisfatório.

A partir da década de 1960, surgiram duas posições distintas na educação pré-escolar em relação ao ensino da leitura e escrita nesse nível. A primeira enfatiza o desenvolvimento de habilidades consideradas pré-requisitos para a aprendizagem, buscando que a criança alcance maturidade nessas áreas antes

de iniciar o ensino formal da língua escrita. A segunda postula que a aquisição da leitura e escrita depende da eficácia dos métodos utilizados pelo professor, e que o início do aprendizado desses processos deve ocorrer em um momento oportuno, permitindo que a criança manipule e experimente materiais impressos. Essas posições, no que diz respeito ao ensino da leitura nas primeiras etapas da escolaridade, pertencem a uma visão restritiva e limitada que considera a leitura apenas como um processo de decodificação de códigos, não compatível com a imagem de um aluno ativo e com um ensino cuja missão é promover e estimular o desenvolvimento (Solé, 2001). Atualmente, a programação escolar nesse nível evoluiu de uma série de atividades não sequenciais e não planejadas para um campo de educação que se beneficia de um conjunto altamente estruturado de métodos, técnicas e práticas pedagógicas, beneficiando bebês e crianças.

A QUESTÃO DA INTRODUÇÃO DA LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Conforme Ferreiro (2000), essa questão está formulada de maneira inadequada, pois se a resposta for não, estaria transferindo essa responsabilidade para o ensino fundamental. Se a resposta for sim, implicaria na introdução de práticas inadequadas da escola primária na Educação Infantil. Portanto, propõe-se reformular a pergunta, focalizando-se na aprendizagem e no ensino: Devemos permitir que as crianças tenham contato com a linguagem escrita na Educação Infantil?

Nesse caso, a resposta é claramente afirmativa. A criança deve vivenciar experiências diversas com a linguagem escrita, explorando diferentes materiais, compreendendo as diferenças entre imagens e texto, descobrindo as partes de um livro, entre outras atividades. Ferreiro (2000) explica que as fases de Piaget têm sido utilizadas como indicadores de desenvolvimento cognitivo para determinar o que a criança é capaz de aprender em determinado momento.

No entanto, essas fases também têm sido amplamente empregadas para impor restrições: uma coisa é a criança não ser capaz de realizar uma determinada tarefa intelectual até certo ponto, e outra é proibir que ela entre em contato com objetos e problemas que desafiem suas habilidades atuais. Por exemplo, restringir o acesso à linguagem escrita até que a criança atinja sua maturidade. Um ambiente propício à aprendizagem, sem restrições, deve incluir livros e incentivar a circulação de informações sobre a linguagem escrita.

A leitura envolve uma atividade mental na qual o leitor interage com o texto escrito para extrair significado por meio da interação entre o conhecimento do leitor e o conteúdo do texto (FRACA, 2003).

Quando uma criança pega um livro de histórias com a intenção de lê-lo, observa as palavras, examina as imagens e constrói uma narrativa com base em seu conhecimento sobre o tema, podemos dizer que ela está envolvida na leitura. Portanto, nas primeiras fases da alfabetização, a leitura é uma forma de produzir a mensagem ou o conteúdo do texto, na qual a criança elabora informações, busca prazer ou se diverte.

Solé (2008, p.69-70) argumenta que:

estratégias de compreensão leitora são procedimentos de caráter elevado, as quais envolvem a presença de objetivos a serem realizados e o planejamento das ações que são desencadeadas para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança.

De forma similar, Fraca (2003) sugere que outro indicativo da atividade de leitura é a habilidade das crianças de fazer previsões ao ouvirem uma história sendo contada. Esses são todos sinais de que a criança está compreendendo a leitura.

Por outro lado, a escrita é um processo intelectual no qual mensagens com significado são transmitidas através de um sistema de escrita, na forma de textos, em uma situação específica e com uma intenção específica (FRACA, 2003). Após fazer um desenho, a criança o descreve por escrito.

As expressões da escrita nessa fase devem ser avaliadas levando em consideração três aspectos: (a) o conhecimento do código relacionado ao reconhecimento do alfabeto, direção e aspectos formais da escrita (pontuação, letras maiúsculas, minúsculas, etc.); (b) a reflexão sobre os processos de escrita e leitura; e (c) a funcionalidade dos textos em termos de suas finalidades: solicitar, descrever, informar, etc.

Com base na revisão teórica realizada, fica claro que a leitura e a escrita têm um lugar na educação infantil, um lugar que cada escola deve especificar em suas propostas educacionais. É importante reconhecer que o sistema de linguagem escrita é complexo e exigirá esforços dos professores e das crianças que participam do processo de ensino e aprendizagem. No entanto, isso não significa subestimar a capacidade das crianças ou tentar reduzir esse sistema complexo a um conjunto de habilidades com uma conexão questionável com a leitura (SOLÉ, 2001).

COMO ESTIMULAR O CONTATO DA CRIANÇA COM A LINGUAGEM ESCRITA?

Diversos estudos, como os de Fraca (2003) e Salgado (2000), propõem uma abordagem educativa na fase pré-escolar, na qual o trabalho se baseia na compreensão da palavra como a menor unidade de significado, que é utilizada para formar frases ou textos.

As atividades iniciais devem concentrar-se no desenvolvimento da oralidade e da escrita por meio de ilustrações sobre temas abordados, que são posteriormente complementadas com escrita relacionada a eles (as crianças acompanham suas ilustrações com escrita). Também é essencial permitir o manuseio de uma variedade de materiais escritos, como cartas, quebra-cabeças, receitas, histórias em quadrinhos, embalagens, entre outros. O objetivo é utilizar uma linguagem escrita relacionada à linguagem oral da criança, com base em suas vivências; reconhecer palavras completas, nomes de letras; exercitar a memória auditiva, a memória visual, sequências, a progressão da esquerda para a direita e de cima para baixo, e associar o som ao símbolo.

Posteriormente, as crianças devem interagir com frases definidas como conjuntos de palavras com significado completo, por meio da criação de histórias em quadrinhos e quebra-cabeças, e da identificação de elementos estranhos ou fora de contexto na frase. Por fim, o texto deve ser utilizado como referência para a maioria das estratégias, como a produção de narrativas, cartões comemorativos, listas de compras, entre outras.

Às vezes, numa aula de elocução em que o ponto de partida foi um texto escrito e que introduz o aluno às normas da escrita em situações de produção oral, a intervenção mais frequente e mais típica é 'faça uma frase completa'. Isso é muito frequente na declamação de poemas (...) e na leitura em voz alta, que representa 70% das atividades orais. (DOLZ E SCHNEUWLY 2004, p. 133)

Teberosky (2001) apresenta uma visão inovadora sobre o processo de ensino-aprendizagem, propondo novas maneiras de organizar as atividades educacionais. Ele destaca duas funções distintas: a escrita funcional e a escrita ficcional, e dois tipos de escrita: a escrita do ambiente urbano e a escrita documental. Essas abordagens requerem novos objetivos, que vão além do simples domínio do código, do controle gráfico, da identificação visual de palavras ou da compreensão, buscando metas cada vez mais específicas.

Solé (2001) observa que a maioria das crianças já teve algum contato com a leitura antes de ingressar na educação infantil, e muitas delas já estão familiarizadas com esse processo. Portanto, aproximar as crianças da leitura nessa fase significa aproximá-las de algo que elas já conhecem, algo que geralmente proporciona experiências divertidas e satisfatórias e faz parte de suas vidas.

Segundo esse autor, o ensino inicial da leitura deve garantir uma interação significativa e funcional da criança com a linguagem escrita. Para algumas crianças, isso irá expandir o aprendizado que já começou em casa, enquanto para outras será a oportunidade de iniciar esse processo, uma oportunidade que não deve ser adiada. Promover essa interação implica em ter materiais escritos relevantes e bem selecionados na sala de aula. Além disso, os adultos responsáveis pela educação das crianças devem utilizar a linguagem escrita na presença delas, quando apropriado e necessário, para que elas compreendam o valor comunicativo da escrita. Se surgir a necessidade de explorar o código nessa abordagem, não há problema em responder às curiosidades das crianças com informações relevantes e adaptadas às suas necessidades.

Jolibert (2001; 1991) apresenta uma proposta didática abrangente e integrada que engloba o processo de aprendizagem da leitura e da produção de textos na escola.

O ponto de partida é que aprender a ler signi-

fica aprender a questionar textos completos desde o início. O segundo princípio sustenta que questionar um texto envolve construir ativamente um significado, com base nas necessidades e projetos individuais, utilizando diferentes abordagens e estratégias relevantes para conectá-los. O terceiro princípio afirma que a aprendizagem envolve a transição gradual de uma complexidade percebida como confusa para uma complexidade estruturada, por meio de uma prática extensa e interativa. O quarto princípio destaca a interdependência entre aprender a ler e aprender a produzir textos; ou seja, aprendemos a ler por meio da produção de textos e aprendemos a produzir textos por meio da leitura. O quinto princípio ressalta que as habilidades linguísticas necessárias tanto para a leitura quanto para a produção de textos podem ser desenvolvidas. Em resumo, o autor enfatiza a importância de formar crianças leitoras em vez de simplesmente ensinar a ler. Essas propostas exemplificam como a abordagem ao texto escrito pode ser realizada tanto na escrita quanto na leitura para os alunos mais jovens, desmistificando e argumentando a relevância da introdução da linguagem escrita no estágio inicial.

O CONTATO COM OS LIVROS INFANTIS

O contato com os livros infantis pode ocorrer desde antes do nascimento ou desde o berço, quando o primeiro livro da criança é colocado nas mãos da criança ou quando ela ouve as rimas e canções de ninar que mães e avós cantavam há gerações.

As crianças aprendem com a língua que ouvem; portanto, quanto mais rico for o ambiente linguístico, mais rico será o desenvolvimento da linguagem. O processo de apropriação da linguagem continua ao longo dos anos escolares, portanto esses anos devem ser preenchidos com imagens e vocabulário emocionantes que a literatura infantil oferece. O termo literatura pode ser definido a partir de uma perspectiva histórica ou cultural, da perspectiva de um crítico ou de outro, ou de um leitor ou de outro.

Como promotores de leitura, entendemos a literatura como a construção imaginária da vida e do pensamento em formas e estruturas de linguagem, integradas num conjunto de símbolos que provocam uma experiência estética. Essa experiência pode ser a reconstrução ou expansão viva de acontecimentos anteriores, ou a criação de novas experiências a partir da interação com diferentes gêneros.

A base de todos estes gêneros é a função imaginativa da literatura que permite ao aluno o enriquecimento pessoal, o conhecimento do património cultural do seu contexto social, a reafirmação da sua identidade e o contacto com mundos diferentes, o que favorece o desenvolvimento de um pensamento divergente. Assim, a literatura infantil, maioritariamente escrita por adultos, é aquela que, tendo ou não a criança como protagonista, reflete as suas emoções e experiências; É aquele que, tendo como centro a perspectiva da criança, oferece-lhe, nem sempre, finais felizes.

Pode-se dizer que as crianças, desde muito pequenas, participam da literatura como brincadeira, diversão ou entretenimento. Quando vai para a escola também tem contato com a literatura não só para fins recreativos, mas com outras intenções: aprender a ler e escrever, culturais, morais, religiosas e pedagógicas. Neste sentido, é oportuno mencionar Rodríguez (1991) que salienta que a criança desde o nascimento está exposta aos produtos literários que a sua cultura propõe para diversos fins e através de diferentes meios (por exemplo, televisão, rádio, cinema). Ela ouve canções de ninar, ouve histórias ou lêem para ela. Portanto, entre as primeiras atividades espontâneas de expressão oral e leitura nas crianças está a fruição de histórias. Esse gênero literário é o mais utilizado pelos professores para o ensino da leitura em sala de aula; porque é mais comum, apropriado e aceito em todas as idades.

Da mesma forma, a história é uma ferramenta que estimula o pensamento criativo, imaginativo e crítico das crianças, permitindo-lhes se expressarem de diversas formas. Desde o nível da Educação Infantil, as crianças demonstram interesse em explorar e estabelecer contato com diferentes materiais de leitura e escrita, que as induzem a manifestar vivências e vivências reais e imaginativas, dando origem à expressão das suas próprias ideias, emoções e sentimentos. que permitem que seu mundo interior emerja. Portanto, o uso da história torna-se um instrumento didático útil para acompanhar emocional e criativamente as crianças em seu processo de formação.

A literatura infantil constitui um poderoso

meio de transmissão da cultura, de integração de áreas do conhecimento: história, música, arte, psicologia, sociologia, etc., de enriquecimento de universos conceituais e de formação de valores. Além disso, a literatura desempenha um papel fundamental na escola e em casa como ferramenta que promove a aproximação aos processos de leitura e escrita.
A importância da literatura pode ser refletida no valor emocional que ela oferece à criança por meio de:
a) Prazer e alegria: a literatura educa e também diverte. Ao criar espaços na sala de aula para a literatura, abrem-se portas à criatividade, ao poder criativo da palavra e do imaginário; levando as crianças a descobrir o prazer que os livros trazem antes de serem solicitadas a desenvolver competências de leitura (ou seja, descodificação).
b) Reforço da narrativa como forma de pensamento: Contar histórias é tão antigo quanto a história da humanidade e tão novo quanto o acontecimento atual. Nas crianças, a narração é a forma típica de pensamento que pode ser observada em diferentes situações de suas vidas (por exemplo, o incômodo que sentem por terem que compartilhar brinquedos ou a emoção da aventura de ir à praia pela primeira vez). A narração do livro oferece uma reafirmação da história pessoal que a criança contou a si mesma e que podemos associar ao que Vygotsky (1982) descreve como linguagem interior.
c) Desenvolvimento da imaginação: A literatura desenvolve a imaginação e a curiosidade das crianças, ajudando-as a apreciar a natureza, as pessoas e as experiências por meios não considerados por elas. Os livros infantis têm o poder de criar imagens na mente do leitor e expandir sua imaginação. O imaginário é definido pelo grau de transposição da realidade e se opõe ao referencial.
d) Percepção do comportamento humano: A literatura tem potencial para refletir a vida, delineando e dando coerência à experiência humana. Ao contrário do que a escola oferece, a literatura expressa emoções e qualidade de vida.
Na prática educativa cotidiana, é possível detectar que uma metodologia tradicional (memorística, reprodutiva, pouco participativa e criativa, irreflexiva e acrítica) continua a ser aplicada, e o texto literário, geralmente a história, é utilizado como tranquilizante para o comportamento dos alunos. Assim, consideramos necessário sublinhar que a literatura é um recurso fundamental para alcançar o desenvolvimento saudável do pensamento criativo e, assim, incentivar a sua expressão espontânea em qualquer atividade de aprendizagem escolar. A leitura e a produção de textos literários, como histórias, poemas ou canções, desenvolvem as capacidades criativas das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora as razões possam ser questionáveis ou aceitáveis, o fato é que a maioria das turmas da Educação Infantil tenta ensinar a leitura e a escrita. Portanto, a preocupação hoje deve centrar-se em como fazê-lo.
O professor da Educação Infantil deve ter imaginação para criar materiais didáticos centrados na criança e deve aprender como comunicar aos pais que está ensinando a leitura.
A primeira e fundamental é que o professor consiga estimular a criança, promovendo a descoberta das funções sociais da escrita, ou seja, que o aluno conheça os usos da leitura e da escrita, tais como: o prazer de nos recriarmos com uma leitura divertida; o benefício de saber como e onde encontrar informações úteis para brincar, aprender ou trabalhar; a vantagem de escrever para organizar as ideias e não sobrecarregar a memória; entre outras.
Imagine o leitor o que aconteceria se a criança aprende que ler é decifrar corretamente um conjunto de sons que não dizem nada, sem sentido, ou aprender a escrever sem nenhuma função.
Portanto, uma das recomendações que pode ser feita ao professor é sistematizar ou ordenar as atividades que visam descobrir as funções sociais da escrita.
Incorporar o aprendizado da leitura e da escrita na Educação Infantil deve agregar alegria e maior autoestima à criança. Ajudar no aprendizado da leitura e da escrita na Educação Infantil não causa nenhum dano, ou seja, não se trata de abandonar completamente a responsabilidade num nível ou noutro. Pelo contrário, haveria benefícios futuros se as escolas primárias alterassem os seus programas de ensino para acomodar o processo de aprendizagem pré-escolar, uma vez que o que é aprendido na Educação Infantil deve ser uti-

lizado e expandido nos anos subsequentes. Um aspecto muito importante é estimular o interesse de cada criança em querer aprender a ler e escrever, independente do seu nível de preparo. São as características da criança que determinam as decisões sobre o ensino. A singularidade de cada criança em idade pré-escolar dirá quando ela estará pronta para enfrentar ambos os processos.

Por tudo o que foi exposto, pode-se concluir que toda escrita infantil deve ser dirigida a um leitor, ter uma mensagem clara e uma função comunicativa específica. A criança escreve e lê de acordo com as etapas em que se encontra no seu processo de aprendizagem. O papel do professor deve ser de facilitar o desenvolvimento de competências para que cada aluno se torne um leitor e escritor eficaz.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FERREIRO E. Cultura escrita e educação. México. DF: Fundo de Cultura Econômica. 2000.

FERREIRO E. A leitura e a escrita devem ou não ser ensinadas no jardim de infância? Um problema mal colocado. Pré-escola, vol. 1, número 2, México. 1982.

FRACA, L. Pedagogia integrativa na sala de aula. Caracas: Os Livros do El Nacional. pp. 177-185. 2003.

JOLIBERT, J. Capacitar leitores/produtores de texto. Proposta de problema didático integrado. In: Bofarull et al, Compreensão de leitura. O uso da linguagem como procedimento. (pp. 79-95). Barcelona: Graó. 2001.

JOLIBERT, J. Treine as crianças para produzir textos. Chile: Hachette. 1991.

SALGADO H. Como ensinamos a ler e a escrever. Buenos Aires: Magistério do Rio da Prata. 2000.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Gêneros orais e escritos na escola. São Paulo: Mercado das letras, 2004.

SOLÉ, I. (2001). Leitura na educação infantil? Sim, obrigado. In: Bofarull et al, Compreensão de leitura. O uso da linguagem como procedimento. (pp. 69-78) Barcelona: Graó

TEBEROSKY, A. A iniciação ao mundo da escrita. Em Bofarull et al, Compreensão de leitura. O uso da linguagem como procedimento. (pp.59-68) Barcelona: Graó. 2001.

OS CONTOS DE FADA NA EDIÇÃO INFANTIL

MARA LÚCIA MENDES DOS SANTOS

RESUMO
Este trabalho objetivou destacar a importância dos contos de fada, da literatura infantil e da contação de histórias na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental para o desenvolvimento integral da criança, bem como para despertá-la para o interesse, o gosto e o prazer de ler, auxiliando no letramento e na alfabetização. É importante para a formação de qualquer criança ouvir histórias, pois suscita o imaginário infantil, estimula o intelecto e a formulação de hipóteses, desenvolvendo, assim, o seu potencial e suas habilidades. Para alcançar os objetivos almejados foi utilizada a pesquisa bibliográfica e os autores Adriana Maricato (2006), Celso Sisto (2005), Cláudia Capello et al. (2008), Fábio Henrique Nunes Medeiros e Taiza Mara Rauen Moraes (2007), Fátima Miguez (2003), Fanny Abramovich (2009), Graça Paulino e RildoCosson (2004), Laura Sandroni e Luiz Raul Machado (1987), Nelly Novaes Coelho (2000) e PCN: Língua Portuguesa (1997) e outros.

Palavras-chave: literatura infantil; contação de histórias; letramento e alfabetização.

INTRODUÇÃO

O conto de fadas é uma arte que remonta desde os primórdios da humanidade. Podemos considerar que é uma das mais antigas formas de expressões do ser humano, em que ele pode expressar sentimentos, emoções, experiências e transmitir as culturas através das gerações.

Ao se contar uma história para uma criança, a sua curiosidade é estimulada, sua imaginação desperta, ela constrói ideias e expande seus horizontes. Através de uma história, ela pode vivenciar situações que vão ajudar a resolver conflitos e criar novas expectativas.

Bettelheim (2009) diz que as histórias representam de forma imaginativa, aquilo em que se consiste em o processo sadio de desenvolvimento humano. Uma história é antes uma obra de arte, e por isso, tem um impacto psicológico positivo sobre a criança.

Quando contamos uma história para uma criança, trabalhamos a emoção de uma forma lúdica que educa e informa. A criança consegue desenvolver a capacidade cognitiva no cérebro de uma forma mais abrangente, fornecendo elementos para a imaginação, estimulando a sua capacidade de observação e ajudando-a a expressar suas ideias.

Para o professor da educação Infantil, o ato de contar uma história é um excelente instrumento de trabalho. Ele abre um novo caminho na aprendizagem da criança e consequentemente estimula que essa criança seja um futuro leitor.

O objetivo geral deste estudo é incentivar a literatura, transmitir valores que determinem atitudes éticas e melhorar a convivência no ambiente escolar.

Com esse trabalho pretende-se apontar a importância de usufruir de um momento lúdico entre professor e aluno, criar um habito de ouvir histórias e estimular o respeito ao contador, e a reflexão por meio das histórias, do ambiente em que se vive, sua conduta, suas ações

Nessa pesquisa, vamos falar sobre a importância das histórias infantis. Em seguida, iremos falar sobre a contação de histórias, sua história, seu desenvolvimento e a sua relação com a Educação Infantil e com o desenvolvimento da criança e, por fim, falaremos dos melhores métodos, habilidade e recursos que o professor pode utilizar.

Sabemos que a infância é o período de vida decisivo para a constituição da personalidade e por consequência da história de cada um. Com a infância bem cuidada, teremos adolescentes e adultos mais equilibrados, integrados afetivo, intelectual e socialmente. As histórias vão agir nessa formação pelo seu aspecto lúdico, ajudando no desenvolvimento intelectual e despertando o interesse pela leitura, estimulando a imaginação. O desenvolvimento comunicativo e interacional é estimulado.

Sendo assim, pretende-se ratificar a importância da contação de histórias na Educação Infantil, fazendo com que a criança entre no mundo da imaginação, aprendendo e construindo conhecimentos que serão referencias e bases para toda a sua vida.

CONTOS DE FADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao se contar uma história, Abramovich (1989) diz que é uma arte, não se pode apenas pegar o livro sem nenhum preparo. Se isso acontece, a criança logo percebe que o professor não está familiarizado com o que ele está dizendo. E se ele não está familiarizado, corre o risco de no meio da história se perder, pronunciar algo errado, fazer pausas no momento errado e muitos outros erros que irão prejudicar o interesse da criança na história. Sendo assim, ao se contar uma história, o professor tem que conhecer muito bem o assunto que está contando. Só assim ele poderá se envolver bem com o tema, vivendo e se emocionando com o que foi lido e está sendo repassado. O tom de voz é também muito importante. A voz clara, agradável, no tom correto, alternando de acordo com a situação e os personagens, irão fazer toda a diferença para a criança que está ouvindo, incentivando-a a imaginar e recriar na sua imaginação o que está sendo dito, de uma forma mágica. A emoção deve ser dosada para que o exagero não prejudique o entendimento da história.

¨Estudar uma história é, em primeiro lugar, divertir-se com ela, captar a mensagem que nela está implícita e, em seguida, após algumas leituras, identificar os elementos essenciais. ¨ (Coelho,1999, p.21).

Abramovich (1989), Coelho (2002), entre outros, destacam que o professor tem que repassar toda a emoção da história para as crianças. É fundamental que o ouvinte possa sentir toda a emoção, e, para isso, o professor tem que ler todo o texto antes de conta-lo, para não correr o risco de ter que improvisar e acabar com toda a magia. Ao se contar a história, o professor tem que estar preparado para dizer os nomes específicos que o autor colocou na sua obra, entonar e variar as vozes e dar o efeito necessário para a fantasia que o autor criou. Haverá palavras que não são utilizadas normalmente, e expressões que podem criar diferentes interpretações nas crianças.

É importante não somente a escola ter o espaço necessário para a contação de histórias, como também estender esse hábito para o âmbito familiar.

Deixar as crianças levarem um livro para casa, para ser lido junto com seus familiares, é um fato que deve ser considerado. As crianças desde muito pequenas podem construir uma relação prazerosa com a leitura. Compartilhar essas descobertas com seus familiares é um fator positivo nas aprendizagens das crianças, dando um sentido mais amplo para a leitura. (Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCN – Brasil, 1998, p135).

Outro fator importante para a contação de histórias é levar em consideração a faixa etária da criança que está ouvindo. Coelho (2000) enfatiza que a literatura deve ser apresentada a criança com textos adequados a sua faixa etária. É importante que os livros sejam adequados a idade da criança, que abordem o seu cotidiano, para que a criança perceba a relação entre o mundo real e o mundo das palavras.

Se a criança for ler a história, o livro deve ter ilustrações para que ela possa acompanhar o desenvolvimento da história. Repetir a história também é um recurso muito valido já que mantém a atenção e o interesse da criança, principalmente na fase pré-leitura que vai dos três aos seis anos. A primeira vez que a história é contada, tudo é novidade. A partir da segunda vez, ela passa a procurar os detalhes da história, já que já sabem o que vai acontecer. A imitação de sons e diálogos, além das repetições também desperta nas crianças a vontade de participar da história repetindo e imitando as vozes e sons diferentes.

Quando o professor conta uma história, se usarmos uma história de conto de fadas, o "Era uma vez" cria um mundo de encanto e magia, levando a criança a imaginar personagens fantásticos.

O espaço em que a história vai ser contada é muito importante. Ele deve ser acolhedor, preparado de acordo com a faixa etária e as necessidades da criança que irá ser o ouvinte. Ela deve se sentir confortável, acolhida, e se sentir livre para circular pelo local e falar livremente. Para que a história seja marcante e envolvente na vida da criança, o professor deve trabalhar diferentes formas e materiais. Fantoches, encenações, utilizar acessórios adequados para caracterizar o personagem e teatros são importantes recursos para que a criança se sinta como um personagem da história. A narrativa deve ser sempre simples, clara e leve em consideração os interesses da criança para despertar nela a curiosidade e a

imaginação.

O PAPEL DO PROFESSOR NA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

Como visto no capítulo anterior as crianças precisam ser apresentadas às histórias desde pequenas. E nesta idade em que é difícil a concentração a pessoa que conta precisa gostar das crianças, amar as histórias e estar bem preparada para que possa trazer a magia, estimular a criatividade, roubar a atenção e possibilitar que o momento seja sempre esperado, gostoso e marcante. O que acontece na maioria das vezes é um despreparo e interesse do educador e quando a criança se distrai, não presta atenção ou mostra uma postura de má vontade, o professor acaba por gritar com ela quebrando o encanto e talvez desmotivando para sempre o interesse pelos livros.

Para contar uma história - seja qual for - é bom saber como se faz. Afinal, nela se descobrem palavras novas, se entra em contato com a música e com a sonoridade das frases, dos nomes.... Se capta o ritmo, a cadência do conto, fluindo como uma canção...Ou se brinca com a melodia dos versos, com o acerto das rimas, com o jogo das palavras...Contar é uma arte...e tão linda! É ela que equilibra o que é ouvido com o que é sentido, e por isso não é nem remotamente declamação ou teatro...Ela é o uso simples e harmônico da voz. (ABRAMOVICH, 1995, p.18)

Coelho concorda que contar histórias é uma arte e que depende de uma tendência inata, mas que pode ser desenvolvida. Para isso é necessário muito estudo, preparação, dedicação, muita leitura e criatividade aliados, e um gostar muito, tanto de literatura, quanto de crianças e reconhecer a importância das histórias para elas.

Abramovich ao compartilhar seus sentimentos sobre a leitura diz que ler sempre significou para ela "abrir todas as portas para entender o mundo através dos olhos dos autores e da vivência das personagens.... sempre foi maravilha, gostosura...prazer insubstituível..."(1995, p.14). Para um grupo de crianças que ainda não sabe ler percebemos a grande responsabilidade do professor para fazer com esses momentos possam ser tão significantes e prazerosos como explica a autora.

Então quando se vai ler uma história para a criança, não se pode fazer de qualquer jeito, em cima da hora, sem planejamento, pegando o primeiro livro que aparecer na frente. Porque quando iniciar a leitura pode transparecer que não está familiarizado com alguma palavra, ou muitas, ou com sua pronúncia. Pode-se assustar com palavrões ou algumas falas que aparecerem no desenrolar das páginas, atrapalhar-se com nomes dos personagens ou lugares, fazer respiração em lugares errados e quebrar a sequência das ideias do autor.

No pensamento de Abramovich, o perigo não é só errar na leitura das palavras. Pode-se atrapalhar com o conteúdo da história, a relação entre os personagens, mentiras que podem ser colocadas, preconceitos que podem passar. As crianças pequenas logo perdem o interesse se a professora começa a gaguejar e lê ou conta a história sem emoção. Mas se ela criar um clima de encantamento, dando pausas, criando intervalos, sussurrando quando preciso ou levantando a voz, falando mansinho, imitando ruídos, respeitando o tempo para a criança imaginar, visualizar seus personagens...ah.... tudo pode vir a ser uma experiência inesquecível.

A pessoa que conta a história tem que transmitir confiança, motivar a atenção. Já desde o início da contação é preciso chamar a atenção, pois se não a criança se desinteressa desde o começo. Para isso precisa conhecer o que vai ler, e também conhecer suas crianças. Se são muito pequenas pode-se acostumá-las com uma música para chamar a atenção para o momento da contação, ou criar um lugar na sala com tapete ou algo especial. Os livros devem ser mais curtos e ter muitas imagens. Se são um pouco maiores pode-se usar algumas frases de impacto para iniciar e também para encerrar.

Importante também é mostrar que o que a criança ouviu está impresso num livro e que ela pode voltar a ele quantas vezes quiser. Para isso deve ter um lugar onde os livros fiquem de fácil acesso, onde ela possa escolher o que quer, manusear, virar as páginas de seu jeito, mesmo que pule algumas, olhar as gravuras, identificar personagens, falar da imagem e contar do seu jeito.

A criança precisa começar desde cedo

a criar um vínculo de amor com os livros. Se toda vez que pega algum, alguém fala que não pode, que vai rasgar e estragar, ela vai achar que é algo proibido.

O educador deve tomar cuidado para que todos esses momentos que envolvem livros e histórias sejam significativos. Tudo deve ser planejado e com frequência e não utilizar a literatura somente quando não se tem mais nada o que fazer.

Contar histórias deve ser então um momento significativo na rotina das crianças e o uso de outros recursos pode ajudar os pequenos a mostrar mais interesse, já que o manuseio de alguns objetos pode trazer para o mundo concreto aquilo que antes estava somente no imaginário ou restrito a algumas imagens. Segundo Coelho (1995), é fundamental saber escolher o recurso a ser utilizado. As formas de apresentação devem ser alternadas e definidas, dependendo do local e circunstâncias. Os fantoches são um exemplo de recursos e é muito apreciado tanto pelas crianças como pelas professoras.

O professor então é parte primordial no processo de incentivar a criança a gostar de histórias e posteriormente vir a ser um leitor. Para isso precisa gostar muito das crianças e do que vai ler, conhecer o texto com antecedência, utilizar a voz dando entonação, intensidade e pausa quando necessário. Deve criar rituais, lugares especiais, um clima agradável, conversar sobre o momento, buscar recursos diferenciados, não gritar com as crianças quando esta interromper a narração. O trabalho com a literatura infantil deve ser diário e nenhum educador deve evitá-lo, mesmo que haja insegurança. Se existir o desejo e a crença que o livro pode trazer alegria e satisfação para a criança além de trazer conhecimento e instrução, a atividade de contação pode ser desenvolvida e aprendida um pouco a cada vez.

No Brasil não temos tradição cultural no que diz respeito à leitura. Vivemos numa sociedade que valoriza, desenvolve e estabelece pouco as práticas de leitura. Essa realidade é confirmada pelas condições do desenvolvimento histórico e cultural do país, pois a leitura como atividade de atualização e prazer sempre esteve restrita a uma minoria que teve acesso à educação formal e ao livro. Como a maioria dos brasileiros em geral, professores também têm dificuldades para manter o hábito de leitura e, portanto, não são leitores frequentes. Essas dificuldades são por várias razões e não são irrelevantes: falta de tempo, falta de oportunidade, de ordem financeira e uma formação ruim como leitor. O desafio das redes de ensino que assumem a tarefa de fazer da escola um lugar de formação de leitores é, em primeiro lugar, fazer com que os professores passem à categoria de leitores e as estratégias não são muito diferentes das que são utilizadas com os alunos, ou seja, é preciso oferecer livros e criar momentos para que a leitura seja praticada de forma prazerosa e significativa.

Hoje já existem políticas de distribuição de livros para as escolas para acesso de alunos e professores como o Plano Nacional Biblioteca da Escola. Os docentes, também, podem ser incluídos como público alvo das atividades que são pensadas, originalmente, para os alunos, como, por exemplo, a visita de um escritor à escola. Nesse caso o professor é, ao mesmo tempo, interessado, parceiro e beneficiário dessa atividade. Para tanto, é preciso, também, abrir espaço nas rotinas escolares para que o docente tenha oportunidade. Portanto, o professor poderá, assim, perceber a importância da leitura em sua vida.

A dificuldade de acesso ao livro é para os professores como para muitos brasileiros, uma questão permanente. As características do mercado de livros com sua dificuldade de distribuição, como a falta de livrarias em muitos municípios e o preço relativamente alto do livro, somados aos baixos salários dos docentes, ajudam a aumentar o número de professor não-leitor.

Importante repensar políticas para essa situação do professor não-leitor como a semelhante ao vale-cultura criado pelo Ministério da Cultura, como por exemplo, um vale-livro.

A questão da formação de leitores pressupõe uma análise do contexto brasileiro no que diz respeito à falta de condições políticas, sociais e econômicas capazes de promoverem o acesso à leitura e a formação de leitores brasileiros. Quanto a esse problema, Sandroni e Machado (1987) se colocam:

Os pais que leem, aqueles que já têm eles mesmos o hábito de leitura desenvolvido, podem estar tranquilos quanto ao fato de que

seus filhos serão bons leitores. Sabemos, no entanto, que em nosso país eles são minoria. Por motivos diversos, principalmente de ordem econômico-social, a maioria de nossa população não lê. Assim, a escola torna-se o local possível, embora não o ideal dado o seu caráter obrigatório, onde se pode incutir na criança ou no jovem o hábito de ler. (SANDRONI e MACHADO, 1987, p. 11).

O processo de formação de leitores deve estar vinculado a situações e experiências que despertem o seu gosto e prazer pela leitura. Percebe-se, então, a importância que esses vínculos entre leitor e textos literários significam para o desenvolvimento de práticas leitoras. Essas práticas são motivadas pelos vínculos culturais e sociais locais que o indivíduo vai estabelecendo progressivamente em função de seus modos e contextos de vida.
As primeiras experiências de interação com a literatura, como já foi visto antes, normalmente acontecem no contexto da família, por adultos leitores do mundo e da palavra que com suas narrativas cheias de magia e encantamento, proporcionam ao leitor iniciante o livro e a literatura como ponto de partida para ser um leitor, como bem diz Bartolomeu Campos de Queiros:

A leitura guarda espaço para o leitor imaginar sua própria humanidade e apropriar-se de sua fragilidade, com seus sonhos, seus devaneios e sua experiência. A leitura acorda no sujeito dizeres insuspeitados enquanto redimensiona seus entendimentos. [...] A iniciação à leitura transcende o ato simples de apresentar ao sujeito as letras que aí estão já escritas. É mais que preparar o leitor para a decifração das artimanhas de uma sociedade que pretende também o consumir. É mais do que a incorporação de um saber frio, astutamente construído. [...] Fundamental, ao pretender ensinar a leitura, é convocar o homem p para tomar da sua palavra. (QUEIRÓS apud Capello et al. ,2008, p. 28).

Muitos professores brasileiros não tiveram a chance de construir uma história como leitores. A realidade de grande parte de nossos docentes está bem longe disso porque muitos não tiveram oportunidade de acesso a obras literárias em casa e nem construíram práticas sociais de leitura. Pode-se observar, no que diz respeito às primeiras histórias de leitura de diferentes leitores, que o ambiente é importante como gerador dessa prática no que tange ao sentido que atribuímos à leitura e que definem o perfil de leitores.
É difícil para um professor que não lê despertar o gosto pela leitura em seus alunos. Se a criança já vem de uma família que não lê e encontra na escola uma professora na mesma situação, essa professora não saberá como estimular a leitura.
Segundo Coelho (2000), o professor precisa estar "sintonizado" com as transformações do presente e reorganizar seu próprio conhecimento ou consciência de mundo, orientado em três direções principais: da literatura (como leitor atento), da realidade social que o cerca (como cidadão consciente) e da docência (como profissional competente).
Para Soares (2006), um programa de formação de leitores deve se preocupar também com a formação do professor como leitor, "porque se a pessoa não tem prazer com o material escrito, é muito difícil passar isso para as crianças". Por isso, Rosana Becker defende que é preciso investir na formação continuada desse professor, que precisa se tornar leitor.
Becker (2006) tem vasta experiência na formação de professores e diz que não é suficiente disponibilizar acervos de livros e espaços de leitura como bibliotecas e clubes de leitura. "A professora deve ser envolvida em práticas de leitura, entrando em contato com outros professores leitores, participando de grupos de estudos, frequentando cursos, fazendo trabalhos, encontrando espaços de leitura nas salas de aula e nas escolas". Segundo ela, tendo essas vivências, os professores poderão perceber a importância da leitura em suas vidas, avaliar se são leitores ou não e construírem-se como leitores, tentando formas de acabarem com suas histórias de não-leitores.
Para Rosana (2006), os programas de formação de leitores devem levar em conta que a leitura do professor não é a mesma das crianças, é preciso conhecer o perfil do professor, saber o que ele lê de fato. Os acervos para professores devem ser diversificados, com leitura informativa: jornais, revistas periódicas, textos científicos sobre educação e literatura. "O professor precisa conhecer o universo simbólico da Literatura Brasileira e Universal",

diz ela.
O professor precisa ter uma concepção clara de leitura para formar alunos leitores. "Todo professor tem que ser um leitor entusiasmado para poder transmitir aos alunos a paixão de ler" (MIGUEZ, 2003, p.15). Se o professor não tem o gosto pela leitura, dificilmente despertará o interesse dos alunos pelo prazer de ler.
Muitos professores não tiveram oportunidade de se tornarem leitores em sua fase de escolarização por não terem tido, também, professores leitores. As condições salariais ou de trabalho, pouco ou nenhum tempo para ler são fatores que contribuem para o professor continuar sendo um não-leitor.
Portanto, se os professores não forem leitores, é quase impossível compartilhar com seus alunos os mistérios, os encantos, os prazeres que o maravilhoso mundo dos livros pode oferecer. Toda criança tem o dom de se deixar encantar e por isso o professor deve ser um encantador, um mediador de sonhos. Precisa provocar nos alunos a curiosidade que os fará se apaixonar pelo mundo dos livros. É preciso que conheçam a natureza da literatura, as obras, os autores, que reconheçam e saibam selecionar textos que irão agradá-los.
Para transformar o professor em um agente disseminador de boas práticas leitoras, o importante é saber que nunca é tarde para começar uma trajetória como leitor e ampliar ainda mais o conhecimento sobre os livros.

CONCLUSÃO

As atuais condições socioeconômicas da família que levam os pais a trabalharem fora de casa por muito tempo, não facilitam às crianças momentos de prazer e aconchego para ouvirem histórias contadas por algum de seus entes queridos.
Ouvindo histórias as crianças fazem relações do que acontece nelas com fatos do seu cotidiano e isso permite que tenham uma melhor e maior compreensão do mundo em que vivem e, portanto, mais possibilidades de atuarem na sociedade de maneira independente, crítica e reflexiva.
As histórias agem como verdadeiras lições de vida para as crianças, pois falam do próprio ser, do ser herói e da sua jornada. Quando ouvem ou leem uma história, sentem-se personagens dela. Dessa maneira vão dando sentido às suas vidas e podem enxergar, através do conto, suas próprias histórias.
Os contos são produções da coletividade. Os conflitos oriundos dessas narrativas são os mesmos que permanecem na história da humanidade desde sempre. São temas presentes na criação do mundo e nas suas transformações. A criança pode viver através das imagens simbólicas dos contos e isso a ajuda a fortalecer mais o seu ego para lutar por seus objetivos.
A literatura infantil e a contação de histórias, se bem trabalhadas, contribuem muito para o desenvolvimento de habilidades que são importantes para a vida pessoal e escolar das crianças. Portanto é uma prática que, indiscutivelmente, deve ser utilizada pelos professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental.
Contar e ler histórias implica em desenvolver todo o potencial crítico da criança, pois através da história ela é levada a pensar, a questionar e duvidar, compreendendo que ela também está desenvolvendo sua oralidade.
Os benefícios da contação de histórias são reconhecidos como um importante auxiliar na formação das crianças, na compreensão dos significados e no desenvolvimento do gosto pela leitura.
È importante aproveitar o gosto que a criança tem pelas histórias para estimulá-las no desenvolvimento das aprendizagens e não utilizar o livro apenas como ferramenta pedagógica.
O professor deve fomentar o imaginário infantil com histórias bem escolhidas, que atendam os interesses dos alunos, com vocabulário rico e diversificado. O professor pode perceber, então, a criança viajando em seus sonhos e fantasias, onde a imaginação vai além, fazendo com que a aprendizagem aconteça de forma lúdica, natural e espontânea. Portanto, a contação de histórias na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental é fator didático muito importante.
Na escola, a contação de histórias pelo professor de forma expressiva e que provoque encantamento, estimula o gosto e o prazer de ler nos alunos. Sendo assim, contando histórias durante a sua prática educativa, o professor atua como um agente formador de alunos leitores e leva-os a se tornarem responsáveis e independentes na construção de seus conhecimentos. Mas, para formar alunos leitores

e dividir com eles todo o encantamento que uma história pode proporcionar, o professor deverá ser, também, um leitor.
Através da pesquisa feita e dos autores pesquisados, foi possível verificar que a literatura infantil e a contação de histórias na educação infantil e nos anos iniciais proporciona ao aluno o despertar para as artes, para o gosto e o prazer de ler, o desenvolvimento da leitura e da escrita facilitando a construção de conhecimentos, bem como o seu desenvolvimento biopsicossocial, tornando-o um cidadão pleno.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura Infantil: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 2009. (Coleção Pensamento e ação na sala de aula).

BAMBERGER, Richard. Como incentivar o hábito da leitura. São Paulo: Ática, 2000.

BARCELLOS, Gládis Maria Ferrão; NEVES, Iara Conceição. A hora do conto: da fantasia ao prazer de ler. Porto Alegre: Sagra, 1995.

BETTELHEIM, Bruno Psicanálise dos contos de fadas. Paz e Terra S/A, 2009.
BRANDÃO, Ana Carolina P.; ROSA, Ester C. de Souza (Organizadoras). Ler e Escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011 (Coleção Língua Portuguesa na Escola, 2).

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução n.1, aprovado em 07/04/1999b.

BUSATTO, Cléo. Contar e encantar – pequenos segredos da narrativa. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. A Arte de contar histórias no século XXI: tradição e ciberespaço. Petrópolis: Vozes, 2006.

CADEMARTORI, Lígia. O que é literatura infantil. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CAPELLO, Cláudia et al. Literatura na formação do leitor. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2008.

COELHO, Betty. Contar histórias - uma arte sem idade. São Paulo: Ática, 1999.

COELHO, Nelly Novaes. Literatura Infantil: teoria, análise, didática. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

_____. Panorama histórico da Literatura Infantil/Juvenil. São Paulo: Ática, 1991.

CRAYDY, C. e KAERCHER, G. Educação Infantil, pra que te quero? Porto Alegre, Artmed, 2001.

DOHME, Vânia D'Angelo. Técnicas de contar histórias. São Paulo. Informal Editora, 2000.

GARCIA, Walkiria et. al. Baú do Professor. Belo Horizonte. Fapi, 2003
GREGORIN FILHO, Jose Nicolau. Literatura Infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

KAERCHER, Gladis Elise, E por falar em literatura. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gladis (Orgs). Educação infantil: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

MEIRELLES, Elisa. Literatura, muito prazer. Revista Nova Escola. São Paulo, n.234, p.48-57, Ago/2010.

MIGUEZ, Fátima. Nas artimanhas do imaginário infantil. 3. ed. Rio de Janeiro: Zeus, 2003.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO INCLUSÃO

MARCILENE FRANCISCA DA SILVA

RESUMO
O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é uma política nacional de educação especial voltada para a educação inclusiva, em 2008 publicada pelo Ministério da Educação (MEC) e alcança um novo marco teórico, legal e organizacional da educação pública brasileira. A presença de pessoas com deficiência sempre foi uma realidade, como também a sua não aceitação, vindo tanto da família quanto de fora do seio familiar. Apenas no século XIX que a história da Educação Especial se iniciou, de antemão, antes as pessoas com deficiência eram abandonadas e negligenciadas. O presente estudo tem como justificativa pela relevância na qual o atendimento integral especializado e a educação integral têm no cenário atual do aprofundamento e políticas educacionais mediante as diretrizes educacionais.
PALAVRAS-CHAVE: AEE; Inclusão; Educação; Especializado; Direito.

ABSTRACT
Specialized Educational Assistance (AEE) is a national special education policy aimed at inclusive education, published in 2008 by the Ministry of Education (MEC) and achieving a new theoretical, legal and organizational milestone in Brazilian public education. The presence of people with disabilities has always been a reality, as has their non-acceptance, both within the family and outside the family. It was only in the 19th century that the history of Special Education began, before that, people with disabilities were abandoned and neglected. This study is justified by the relevance that comprehensive specialized assistance and comprehensive education have in the current scenario of deepening and educational policies through educational guidelines.
KEY-WORDS: AEE; Inclusion; Education; Specialized; Law.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como foco abordar sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE). É uma importante política de inclusão no contexto educacional, destinada a garantir que estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação tenham acesso ao ensino de qualidade em condições de igualdade. Esse atendimento é uma forma complementar ao ensino regular, visando promover o desenvolvimento das potencialidades e habilidades desses alunos, respeitando suas necessidades específicas.

O AEE tem como objetivo oferecer suporte pedagógico e recursos adaptados que auxiliem no processo de aprendizagem e na superação de barreiras educacionais, garantindo a inclusão efetiva desses estudantes no ambiente escolar. Ele pode ocorrer em salas de recursos multifuncionais dentro da escola ou em centros especializados, sempre em articulação com o currículo comum.

A inclusão educacional, nesse contexto, não se resume apenas ao acesso à escola, mas envolve a participação ativa dos estudantes com necessidades específicas no ambiente escolar, respeitando suas diferenças e promovendo uma educação equitativa e inclusiva para todos.

DESENVOLVIMENTO

Atendimento Educacional Especializado

A política do Atendimento Educacional Especializado (AEE) inicia no bojo de políticas federais de radicalização da proposta pró-inclusão, depois de 2000. Tal política dar acesso, a permanência e a aprendizagem de alunos com transtornos globais e deficiência e altas habilidades e superdotação (KASSAR, 2011).

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, de 2009 e a Política Nacional de Educação Especial voltada para a Perspectiva da Educação
Inclusiva, de 2008, são marcos que representam, pois protegem que a educação escolar dos alunos deve acontecer na sala de aula, quando necessário, ter acompanhamento, de serviços de apoios especializados.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é uma modalidade de ensino destinada a estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilida-

des ou superdotação, que necessitam de um suporte educacional diferenciado para promover sua aprendizagem e inclusão na escola regular. O AEE não substitui o ensino comum, mas complementa-o, oferecendo recursos e serviços específicos conforme as necessidades de cada estudante (PIETRO, 2010, p. 67).

O atendimento pode ser realizado em salas de recursos multifuncionais, centros especializados ou instituições conveniadas. Nessas salas, os alunos têm acesso a equipamentos, materiais didáticos e tecnologia assistiva, além do apoio de professores capacitados para desenvolver atividades pedagógicas que visam à superação das barreiras que limitam a plena participação do aluno no processo educacional.

O AEE tem como intento garantir o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes, promovendo sua autonomia, comunicação e interação social, bem como o avanço em sua formação acadêmica e pessoal. O atendimento também se estende ao apoio à família e à comunidade escolar, com orientações e adaptações necessárias para que a inclusão seja eficaz e significativa (BRASIL, 2009ª).

A AEE tem como política os princípios da educação inclusiva, que preconiza a escola como um espaço para todos, onde as diferenças são respeitadas e valorizadas, assegurando o direito de cada aluno a uma educação de qualidade e que respeite suas singularidades.

O professor é responsável por através do estudo de caso do estudante com deficiência, elaborar o Plano de AEE. Sendo assim, no documento deve haver medidas de acessibilidades fundamentais para que garanta a participação em todas as escolas, além de orientações aos monitores, professores e familiares (BRASIL, 2014b).

Tais orientações quando se trata da necessidade da educação especial é preciso que tenha articulações nas práticas da escola para que assim garanta a acessibilidade. A educação especial pode se validar através da oferta de serviços de apoio especializados direcionados a excluis as barreiras que obstruir no método de escolarização dos estudantes deficientes.

De acordo com o AEE localizado no inciso III supracitado, em sintonia com o artigo 208 da Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1998), aborda que:

(i) O artigo 208 do capítulo III – Da Educação, do Desporto e da Cultura – ressalta que o Estado é responsável por ofertar educação, sendo validado de acordo com a garantia de: "[...] o estudante com deficiência tenha atendimento educacional especializado, de modo preferencial na rede regular de ensino" (MANTOAN, 2006, p. 27);

(ii) Quando se fala em "preferencialmente" remeter-se ao "atendimento educacional especializado (AEE)", relata então a diferença no ensino para melhor atender cada especificidade dos estudantes com deficiência (BRASIL. 2013a).

De acordo com a lei nº 12.796 de 2013 deixa estabelecido as diretrizes e a bases da educação nacional, para preparar sobre a formação dos profissionais que são da educação e assim tomar outras providências.

Sendo assim Brasil 2013a, deixa claro no art. 4, incisos I e III:

I - Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma:

a) pré-escola;
b) ensino fundamental;
c) ensino médio; [...]

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 2013a).

De antemão, são participantes de tal modalidade de ensino os estudantes público-alvo da educação especial para os estudantes com deficiência intelectual, física, auditiva e visual, além de altas habilidades ou superdotação e com transtorno global de desenvolvimento.

INCLUSÃO ESCOLAR

O acesso à escola de modo gratuito na Constituição Federal de 1988, no seu artigo 205 relata que:

A Educação é um direito de todos e dever do Estado. Além de ser condição indispensável para a garantia de tal premissa constitucional e para que se complete na totalidade do seu sentido, tem o dever de estar acompanhada

de procedimentos que vão assegurar as condições para sua concretização. O aprendizado ocorre de costume continuado e progressivo, e também requer ferramentas que consigam possibilitar o seu desenvolvimento, sabendo-se que a criança carece de tempo para brincar (artigo 205, CF 1988).

É essencial que o professor tenha consciência de que a inclusão é crucial dentro da sala de aula e é fundamental que o educador tenha uma formação continuada que possibilite o encontro com a realidade em que os alunos se encontram.

A questão dificultosa de aprendizagem através de várias pesquisas pode estar associada com muitos fatores, assim como: o ambiente físico, o método usado na sala de aula, o seu dia a dia e entre outros. Porém, vários alunos podem demonstrar dificuldades na questão de aprendizagem, somente por não se adaptar aos métodos pedagógicos.

De antemão, é fundamental que o professor consiga distinguir que cada aluno tenha uma maneira distinta de aprender, ainda mais alunos que necessitam da inclusão dentro da sala de aula. E, por se tratar de questões psicopedagógicas, as dificuldades de aprendizagem conseguem ser solucionadas no ambiente escolar.

Há um bom tempo a área educacional tem acompanhado a uma tendência na qual apresenta alternativas para que facilite o aprendizado desses alunos com maior dificuldade em aprender, pois não conseguem acompanhar o método tradicional em sala de aula.

Com isso, as metodologias ativas, trabalhada junta com as tecnologias assistivas, acabam simbolizando o caminho que necessitava para tornar o ensino ainda mais acessível aos alunos com dificuldades de aprendizagem.

O aluno que aparenta ter dificuldade de aprendizagem acaba se sentindo rejeitado por seus próprios colegas. Contudo, trabalhar a inclusão através das metodologias ativas na sala torna-se importantíssimo. Ressaltar ao aluno que todo mundo possui uma peculiaridade e isso é normal.

O professor tem que estar atento, pois as dificuldades têm capacidade de acontecer muitos fatores orgânicos e/ou até mesmo emocionais. É fundamental que tais dificuldades sejam diagnosticadas corretamente, para que consigam auxiliar no desenvolvimento do processo educativo.

De antemão, o lúdico poderá ajudar de maneira satisfatória quando se trata da inclusão em sala de aula, para unir todas essas diferenças e tornar em uma só. Pois, o movimento lúdico, de modo simultâneo, transforma-se fonte satisfatória de conhecimento, é nele que a criança consegue construir classificações, desenvolve a afetividade, o psicomotor e amplia os conceitos de muitas áreas da ciência

Mediante com o Referencial Curricular Nacional para a Educação (1998, p. 28): diz que as brincadeiras de faz-de-conta, além dos jogos de construção e também os que têm regras, didáticos, corporais e entre outros, trazem a ampliação dos conhecimentos do indivíduo através do meio lúdico.

E, contudo, sobre tal ponto de visão que o lúdico vira de total importância para a educação, inclusive para todas as séries, pois é comum imaginar a brincadeira, fantasia e o no jogo, como atividades relacionadas somente na infância.

Nesse ponto de vista o lúdico acaba se tornando muito fundamental na escola, porque através dele a criança consegue fazer ciência do mundo em que ela está inserida, além de trabalhar com o imaginário e produzir de maneira complexa de compreensão e de reformulação de sua experiência no dia a dia.

É crucial que o professor tenha consciência de que a inclusão de fato é vista dentro da sala de aula, e que ele deve ter uma formação continuada para se adaptar com a realidade de cada é atendido na escola. Portanto, o professor sendo o conhecedor do processo de ensino-aprendizagem na escola, ele se depara com alunos distintos tanto no social, cultural quanto no étnico

A inclusão deu surgimento não apenas para os alunos diferentes, mas para que se entendesse uma demanda bastante diversificada, através de interesses diferentes individuais, na maneira de aprender e de compreender as diferenças De acordo com Mantoan (1998) relata que:

“à inclusão ocasiona uma transformação de perspectiva educacional, pois não é limitada em apenas ajudar o estudante que demonstram dificuldades na escola, mas apoia a todos, sendo estes professores, pessoal administrativo, aluno para que obtenham sucesso

na educação escolar de maneira geral."

É comprovado que o professor necessite em rever o seu fazer pedagógico e que seja conhecedor do processo de desenvolvimento no qual cada aluno se encontra. Nos últimos anos o sistema educacional no país enfrentou muitas modificações e tem conseguido cada vez mais ter respeito quando se fala em diversidade, com isso gera a garantia de uma convivência e a aprendizagem de todos os alunos.
As práticas educacionais que são desenvolvidas no período atual acabam promovendo a inclusão no ambiente escolar regular dos alunos portadores de deficiências físicas, visual, auditiva, intelectual e múltipla, além do transtorno global do desenvolvimento e os alunos com altas habilidades, conseguem revelar modificações de paradigmas nas quais são incorporadas através das equipes pedagógicas.
Contudo, tais ações conseguem evidenciar os esforços dos professores quando se trata em ensinar a turma de modo geral e representar um conjunto importantíssimo de experiências.
Como modalidade de ensino a educação especial ainda estar se propagando no contexto escolar. Contudo, para que consiga se tornar efetiva é necessário arrumar redes de apoio que vão complementar o trabalho do professor.
Sabe-se que a exclusão de crianças e jovens que tem dificuldades de aprendizagem no Brasil dentro do sistema educacional é existente. A cada ano que passa mais e mais crianças não atingem nem o mínimo dos intentos curriculares que é esperado para a série em que o aluno estar e, com isso, começam a compor o patamar de alunos com dificuldades de aprendizagem.
Contudo, apesar dessa gravidade no Brasil, as causas e o levantamento do número certo de alunos que tem dificuldade de aprendizagem, são desconhecidos ainda. Pois, não existe consenso quanto à elegibilidade ou até mesmo na identificação desses alunos.
De antemão, não existe uma preocupação pelos sistemas de ensino em obter um diagnóstico mais resumidamente quando se trata das condições orgânicas, psicológicas, sociais, orgânicas e intelectuais desses alunos, que necessitam da educação inclusiva.
Outro fator sabido é que uma grande porcentagem dos alunos das escolas no Brasil demonstra insucesso escolar, e tem como característica comum de tal grupo é a questão de não conseguir aprender os conteúdos básicos nos quais são previstos para a série compatível a sua faixa etária.
Mediante de tal quadro que é incerto, os alunos que apresentam ter dificuldades na aprendizagem ficam pulando entre a educação regular e a educação especial. Tanto que existem alunos que chegam a conviver as salas de recursos voltadas para os deficientes mentais, além de programas compensatórios ao seu período oposto da aula.
Mediante Senf (1981) em relação às dificuldades de aprendizagem aborda que:
[...] é considerada uma área bastante obscura que fica entre a defectologia e a normalidade.
O autor ainda cita que os professores que passam ensinamentos para tais alunos de modo raro não sugerem o encaminhamento para a educação especial sendo assim, portanto, pensarem em modelos diferenciados e dinâmicos, tanto de avaliação quanto de intervenção.
Ou seja, a dificuldade de aprendizagem é considerada como um fenômeno completamente complexo e que abarca uma gama de diversidade de critérios, teorias e conceitos. Quando não se tem uma teoria coesa e sólida baseada em estudos científicos dá à explicação da ambiguidade, assim como a falta de fidedignidade e legitimidade da definição das dificuldades de aprendizagem.
Ao se pensar em trabalhar na sala de aula com atividades diferenciadas para os alunos que tenha dificuldade de aprendizagem, uma boa alternativa é levar a utilização da tecnologia para a sala de aula.
Pois, a partir do momento em que leva algo diferente para o ambiente escolar, traz vários elementos positivos, tanto na inclusão quanto na potencialização do aprendizado.
Acredita-se que a escola seja um dos espaços principais onde as metodologias ativas devem ser utilizadas para que promova a diminuição de tais dificuldades, além da garantia de que todos os alunos possam aprender e ainda por cima trabalhando a educação inclusiva.
Para que se tenha uma aprendizagem mais significativa é crucial que o professor desperte na criança o seu interesse e a sua curiosidade para aquilo que quer ensinar, sendo fundamental assim fazer a utilização de recursos

pelos quais os alunos consigam se sentirem envolvidas, auxiliando também na inclusão dos alunos que tem dificuldades em aprender.
A educação inclusiva presume uma reorganização no sistema educacional de maneira que garanta o acesso, a permanência e as condições de aprendizagem a todo indivíduo em idade escolar.
É essencial trabalhar a inclusão desde a Educação Infantil, pois assim a criança consegue de adaptar ao ambiente escolar e consiga dar segmento aos seus estudos futuros, sem ter dificuldades maiores.
De antemão, é crucial que os gestores, professores e a equipe pedagógica em geral têm a necessidade de ter um preparatório e engajamento para que oferte todo o suporte e a atenção necessária para as crianças.
O ambiente escolar é um espaço democrático, na qual deve estar aberto e acima de tudo preparado para que possa receber os alunos. A fase inicial da formação acadêmica, a Educação Infantil, é a fase inicial da formação acadêmica. É representado o primeiro contato das crianças com o universo vasto de aprendizados e de novas descobertas.
Contudo, a inclusão neste momento é muito essencial, pois além de todos os desafios em que a criança irá ter ao começar a sua socialização, é necessário sempre levar em conta que é um dos momentos iniciais no qual o estudante estará longe dos olhares da sua família.
Todos perante a lei têm o direito à educação, ressaltando que qualquer maneira de restrição voltada a isso é errado e impede que tal direito esse executado. Devido a isso, o diálogo mediante a inclusão desde a educação infantil consegue ser fortalecer ao passar dos anos.
Há muito tempo, a educação inclusiva acontecia de modo paralelo, através de instituição de ensino voltada para esta área. Só que, várias escolas começaram a investir em ações reais de inclusão para que assim, todas crianças consigam aprender e a se desenvolver no mesmo ambiente, respeitando o tempo e a necessidade de cada indivíduo.
Com isso, a escola tem o dever de ofertar atividades no dia a dia em que o aluno da educação infantil consiga cultivar a cidadania, respeito, companheirismo e vários outros valores que são vistos como fundamentais para a formação de pessoas éticas, justas e que acima de tudo consiga respeitar as diferenças de cada um e que contribui para o acréscimo de todos.
Para o aluno que é portador de necessidades especiais, a participação de um processo de inclusão é de suma importância para que ela consiga ter acesso a estratégias multidisciplinares, no qual irão auxiliar nas competências, habilidades motoras, cognitivas e emocionais, além do desenvolvimento da linguagem que são cruciais para a formação da criança.
É fundamental que os professores e os gestores estejam bem capacitados para esse acompanhamento, até porque a inclusão é uma etapa muito repleta de desafios e complexa, só que é bastante fundamental para que assim as crianças consigam ter estímulos desde a educação infantil e ir preparando para os seus próximos passos, que continuam sendo desafiadores.
O movimento chamado inclusão escolar é relativamente novo e ao se levar em consideração o enorme período de exclusão escolar em que minorias marginalizadas historicamente viveram muitas das vezes impedidas de usarem das oportunidades educacionais que eram disponibilizadas ao que tinham acesso à educação.
A educação inclusiva presume uma reorganização no sistema educacional de maneira que garanta acesso, permanência e condições de aprendizagem voltada a toda população em idade escolar. De antemão, a história da educação de pessoas com deficiências demonstra um quadro de total exclusão.
Tais pessoas eram institucionalizadas e passavam longe do convívio social de modo geral, no qual eram separados em escolas ou até classes especiais estabelecidas mediante com as suas características e deficiências. Ou seja, era entendido que suas participações em ambientes comuns eram somente possíveis através de um processo de normalização.
Através do processo de redemocratização da educação brasileira através da Constituição Federal de 1988, a educação de pessoas portadoras de deficiência passou a ser garantida.
Em tal perspectiva, torna-se essencial que o professor trabalhe voltado em adequar o ensino mediante das necessidades específicas que os alunos com deficiência apresentam.
Uma educação inclusiva tem como objetivo

respeitar a individualidade de cada aluno com deficiência, sempre procurando levar respostas suficientes para a vasta necessidade que é apresentada de modo individual, além de superar toda e qualquer dificuldade que venha prejudicar a sua aprendizagem e participação.
Um educador que tem em mente o uso da perspectiva de inclusão necessita ter um olhar crítico e diferenciado para o desenvolvimento do aluno que tenha necessidade específica e ser capaz de proporcionar ao aluno a diversidade de práticas pedagógicas, como por exemplo, as metodologias ativas que auxilia de modo fundamental quando se trata da educação inclusiva na educação infantil.
De antemão, é notório que a sociedade é atingida constantemente pelos avanços científicos e tecnológicos e, sendo assim, as modificações na dinâmica social acabam interferindo de modo direto no contexto escolar, mormente na prática pedagógica do professor.
Através da metodologia ativa consegue compreender que ela prioriza o protagonismo dos alunos nos processos de aprendizagem. Acompanhando essa lógica, o educador se ver desafiado a inserir o aluno no centro das suas ações, sendo o mediador e/ou orientador das atividades em vez de ser um mero transmissor de conhecimentos.
A educação inclusiva tem função essencial na sociedade contemporânea, tendo como objetivo refletir, debater e propor as ações para que se supere a exclusão dentro da escola.
Porém, ao mesmo tempo se depara como desafio para os governos, a sociedade e as pessoas com necessidades ou não, pois requer modificações de paradigmas e concepções e, ainda, investimento, estudo e capacitação dos profissionais da educação.
Para que se garanta o direito à educação de todas as crianças são fundamentais que se tenham estratégias metodológicas para que superem os modelos tradicionais, a metodologia ativa é um molde de que se podem vislumbrar as possibilidades de ingresso ao processo de aprendizagem e de ensino de todos os alunos dentro da sala de aula.
Contudo Ferrarini; Saheb e Torres (2019, p. 25) no conceito das metodologias ativas abordam que:

[...] necessariamente implica em inserir a aprendizagem como centro do processo no qual o aluno seja mobilizado, tanto externamente quanto internamente, a produzir conhecimentos, através das atividades que vão possibilitar o desenvolvimento de vários e os complexos processos cognitivos, sendo o próprio protagonista do seu aprendizado, normalmente a partir de problemáticas a serem resolvidas ou também das temáticas a serem exploradas, tendo interação com os colegas e o professor [...].

Ou seja, os autores sugerem uma ampliação de possibilidades de participação do aluno portador de deficiência, contudo, para que isso realmente se efetiva, Moran (2015) aborda que é muito necessário que a estrutura física da sala de aula e da escola seja reconfigurada, sempre levando em consideração a concepção de aluno mais participativo e ativo do processo, ou seja, a aprendizagem centrada no próprio aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS
O AEE é destinado a estudantes com deficiência, altas habilidades ou superdotação e transtornos globais que precisam de um suporte diferente para promover a inclusão e a aprendizagem na escola de ensino regular.
Contudo, o AEE não substitui então o ensino comum, mas sim tem o papel de complementar, ofertando serviços e recursos específicos de acordo com as necessidades de cada estudante.,
A educação inclusiva presume uma reorganização no sistema educacional de maneira que garanta o acesso, a permanência e as condições de aprendizagem a todo indivíduo em idade escolar.
A trajetória da educação de pessoas com deficiência apresenta quadro de total exclusão. Essas pessoas eram institucionalizadas e não viviam perto do convívio social de modo geral, na qual eram separados em escolas ou até mesmo turmas específicas estabelecidas mediante com as necessidades e deficiências.
Ou seja, era compreendido que sua participação em “ambientes comuns” só era aceitável através do processo de normalização. A educação inclusiva tem um papel essencial na sociedade contemporânea, tendo como objetivo refletir, debater e propor as ações para que se supere a exclusão dentro da escola.
Porém, ao mesmo tempo se depara como

desafio para os governos, a sociedade e as pessoas com necessidades ou não, pois requerem modificações de paradigmas e concepções e, ainda, investimento, estudo e capacitação dos profissionais da educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Congresso Nacional. Plano Nacional de Educação: Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Brasília: Senado Federal, 2001.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. 2007.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009a.

Art. 205 da Constituição Federal de 1988. Disponível em: <https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_205_. asp#:~:text=A%20educa%C3%A7%C3%A3o%2C%20direito%20de%20todos,-sua%2 0qualifica%C3%A7%C3%A3o%20para%20o%20trabalho> Acesso em: 23/08/2024 BARBOSA, João Paulo. Estratégias Ativas estimulam o Ensino e Promovem Inclusão. Disponível em: <https://www.unoeste.br/noticias/2018/7/estrategias-ativasestimulam--o-ensino-e-promovem-inclusao> Acesso em: 23/08/2024

BARROS, JUSSARA DE. Dificuldades de Aprendizagens. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/educacao/dificuldades-aprendizagem.htm> Acesso em: 23/08/2024

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental Parâmetros Curriculares Nacionais./ Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1997. V.7

CARNEIRO, Relma Urel Carbone. Educação Inclusiva na Educação Infantil. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/124965/ISSN1809-0249-201208-12-81-95.pdf;sequence=1> Acesso em: 23/08/2024

FRANÇA, Luísa. O que é Dificuldade de Aprendizagem e como contorná-la? Disponível em: <https://www.somospar.com.br/dificuldade--de-aprendizagem/> Acesso em: 23/08/2024

LEMES, Marilene Ferreira. Dificuldade de Aprendizagem na Educação Especial. Disponível em: <https://meuartigo.brasilescola.uol.com.br/educacao/dificuldadeaprendizagem-na-educacao-especial.htm> Acesso em: 23/08/2024

Liberty, Kathleen & Haring, Norris Establishing Inclusive School Communities, in Haring, Norris & Romer, Lyle T. Welcoming Students who are Deaf-Blind into Typical Classrooms. Baltimore: Paul Brookes Publishing C0. .1995.

MANTOAN, M.T.E. "Educação de deficientes mentais: O itinerário de uma experiência". Campinas: Unicamp/Faculdade de Educação, 1987, dissertação de mestrado.

MARTINS, Celiane Alves. Alfabetização do Educando com Dificuldades de Aprendizagem. Disponível em: <https://monografias.brasilescola.uol.com.br/pedagogia/alfabetizacao-educando-com-dificuldades-aprendizagem.htm> Acesso em: 23/08/2024

MASINI, Elcie F. Salzano. Psicopedagogia % Inclusão – o papel do profissional e da escola. Disponível em: < http://revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/466/psicopedagogia---inclusao---opapel-do-profissional-e-da-escola> Acesso em: 23/08/2024

SOPHIA BLOG. Educação Infantil: como trabalhar a inclusão na escola. Disponível em: <https://www.sophia.com.br/blog/educacao--infantil-como-trabalhar-a-inclusao-naescola> Acesso em: 23/08/2024

SAHEB; TORRES; FERRANI. Metodologias Ativas e Tecnologias Digitais. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/15762> p. 9; 23-24. Acesso em: 23/08/2024

SENT, C. J. P. Afetividade e Inteligência. 5. ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 1981.

SOTERO, Mariana da Cunha; CUNHA, Eliaa Briense Jorge; GARCIA, Valéria Aroeira. Educação Integral e Atendimento Educacional Especializado: como essas políticas são implementadas ao mesmo tempo? Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/qTB6yY-

F7WnVZG3yBb66YFSs/?format=pdf&lang= pt>
Acesso em: 16 de agosto de 2024
Vasquez, A. Oury, F Vers une pédagogie institutionnelle. Paris: Fançois Maspero, 1967
VILCHEZ, Wellington. Como pensar na inclusão durante a Educação Infantil? Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/15224/como-pensar-na-inclusaodurante-a-educacao--infantil Acesso em: 23/08/2024

O USO DAS TECNOLOGIAS NO AVANÇO DO APRENDIZADO

MARIA AUGUSTA LOPES DA ROCHA

RESUMO
O objetivo deste artigo e analisar a busca ativa escola é questionar até que ponto o emprego das tecnologias disponíveis no mercado influencia no avanço do aprendizado, bem como em questões como motivação, dinâmica de ensino, acessibilidade e velocidade na obtenção das informações. Observa-se, neste estudo, o impacto da internet, dos equipamentos eletrônicos como celulares, tablets dentre outros no dia a dia de alunos e professores. Também foi possível checar, através de estudos e pesquisas, que tipo de investimento é necessário para implementar essas tecnologias, os custos envolvidos no processo de uma forma geral bem como o retorno, tanto do ponto de vista financeiro, como prático e pedagógico. A presente pesquisa pretende definir e apontar os passos que as escolas e educadores para o uso de tecnologias nas práticas pedagógicas. A tecnologia pode ser uma ferramenta valiosa, facilitando esta intermediação e ajudando o aluno a se apropriar do conhecimento. Este modelo de escola requer um novo conceito pedagógico e novas relações de trabalho que serão apresentadas no decorrer da pesquisa. Como resultado, verificou-se que, quando empregada na dose certa, a tecnologia pode ter um custo bastante acessível e com retorno imensurável no tocante ao dinamismo e amplitude do aprendizado.

Palavras-chave: Tecnologia; Educação; Ensino aprendizagem.

ABSTRACT
The objective of this article and to analyze active school search is to question the extent to which the use of technologies available on the market influences the advancement of learning, as well as issues such as motivation, teaching dynamics, accessibility and speed in obtaining information. In this study, the impact of the internet, electronic equipment such as cell phones, tablets, among others, on the daily lives of students and teachers is observed. It was also possible to check, through studies and research, what type of investment is necessary to implement these technologies, the costs involved in the process in general as well as the return, both from a financial, practical and pedagogical point of view. This research aims to define and point out the steps that schools and educators take to use technologies in pedagogical practices. Technology can be a valuable tool, facilitating this intermediation and helping the student to acquire knowledge. This school model requires a new pedagogical concept and new working relationships that will be presented throughout the research. As a result, it was found that, when used in the right dose, technology can have a very affordable cost and an immeasurable return in terms of dynamism and breadth of learning.

Keywords: Technology; Education; Teaching learning.

INTRODUÇÃO

O tema desse trabalho teve como problema de pesquisa indagar se a internet pode ser uma ferramenta de pesquisa eficiente ou mais um meio de distração para o aluno. No ensino médio o uso da tecnologia pelos alunos em sala de aula está mais presente. Já no ensino fundamental a tecnologia está sendo inserida gradualmente, sendo o professor o personagem principal no manuseio das tecnologias oferecidas.

A pesquisa busca auxiliar e propor o questionamento quando da aplicação e inserção de tecnologias no âmbito da sala de aula e fora dela de forma que professores, profissionais da educação, pais e/ou responsáveis possam ter informações e dados para direcionar da melhor forma a pesquisa e aprendizado dos alunos.

Não obstante, no que tange às questões pedagógicas, os coordenadores terão dados para avaliar o resultado de cada aluno, em cada matéria, podendo direcionar seus professores a fim de que possam dar atenção especial àqueles alunos com dificuldade de aprendizado, bem como aplicando desafios cada vez maiores aqueles alunos com maior desempenho, na busca de um crescimento contínuo de aprendizado. Com isso, a escola

poderá apresentar aos pais a evolução de seus filhos, poderá verificar através de gráficos a aplicação de seus professores na evolução de cada turma, poderá também avaliar esses profissionais e organizá-los de acordo com o perfil de cada turma de modo que a escola evolua como um todo e colha no futuro melhores resultados acadêmicos e por que não dizer, financeiros.
O objetivo geral da pesquisa foi identificar a importância do uso de tecnologias para dinamizar e ampliar o aprendizado dentro e fora de sala de aula. Os objetivos específicos basearam-se em analisar quais tecnologias são empregadas atualmente no Ensino Fundamental I; identificar as vantagens e desvantagens do uso da tecnologia dentro e fora de sala de aula como um recurso pedagógico e administrativo eficiente; identificar os problemas no uso das tecnologias no âmbito escolar.
Por fim, a escolha da metodologia da pesquisa qualitativa vem para avaliar a importância da tecnologia como ferramenta de aprendizado e desenvolvimento escolar e verificar o que pode ser feito para facilitar o acesso às tecnologias disponíveis atualmente.

A TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO

A tecnologia vem auxiliando o ser humano desde os primórdios. Para a educação, a tecnologia trouxe a velocidade na obtenção de informações, principalmente com a evolução da internet, que está cada vez mais acessível a todos. Equipamentos cada vez mais rápidos, com maior capacidade de armazenamento e processamento de informações, bem como equipamentos com câmeras de alta qualidade que registram aulas em alta definição de som e imagem, são usados cada vez mais, sempre na busca e na incessante necessidade de transmitir informação.
Todo esse avanço tecnológico tem revolucionado a forma de aprender e ensinar, os professores conseguem dar aulas já se utilizando de lousas interativas, com computadores ligados ao quadro, dando dinamismo a aula. Aula essa que após a apresentação do professor é disponibilizada em um portal de internet que o aluno pode fazer o download e revisar a matéria em casa através do seu computador, lap top, ou mesmo na rua com o seu smartfone ou tablet.
O fato é que todo esse avanço tecnológico tem revolucionado a forma de aprender e ensinar, os professores conseguem dar aulas já se utilizando de lousas interativas, com computadores ligados ao quadro, dando dinamismo a aula. Aula essa que após a apresentação do professor é disponibilizada em um portal de internet que o aluno pode fazer o download e revisar a matéria em casa através do seu computador, laptop, ou mesmo na rua com o seu smartphone ou tablet.
De fato, essa a substituição do professor pela tecnologia é uma grande preocupação, mas mesmo com os avanços percebe-se que a tecnologia não veio para substituí-los e sim para agregar dinamismo em suas aulas, já que o acesso a essa tecnologia é fácil para as crianças de todas as classes sociais, reconhecendo às suas devidas proporções.
O fato é que a revolução tem sido tão grande que até mesmo os gestores da escola têm se utilizado dessas tecnologias que vem surgindo para melhorar essa gestão, dinamizar e aperfeiçoar processos, além de treinar a mão de obra, facilitar a comunicação entre os setores da escola fazendo com que todos estejam engajados na mesma atividade fim, dar condições aos professores e alunos de ensinar e aprender da forma mais eficiente, mais prazerosa e porque não dizer, mais rápida.
Porém, como tudo tem seus prós e contras, a tecnologia também tem seu lado negativo, se não for bem utilizada pode ser uma forma de distração, além de ainda não ter um preço acessível para ser implementada, possuindo esses obstáculos para sua implementação e gestão de tudo que ela pode oferecer.

TECNOLOGIA APLICADA NA SALA DE AULA

Com a explosão de vendas dos celulares, as pessoas estão cada vez mais propensas a se distraírem, seja conversando via aplicativos de texto, seja jogando ou mesmo se informando usando seus telefones.
Algumas instituições de ensino proíbem o uso desses aparelhos, no entanto, na sua maioria, os celulares são permitidos com limitações pelas escolas porque tiram a atenção dos alunos.
Percebendo esse fascínio dos alunos pela interatividade e beleza visuais, as empresas criaram lousas interativas, projetores, fazendo

uso da tecnologia a seu favor, para prender a atenção desses alunos e dinamizar a apresentação das aulas e o aprendizado como um todo.
Como exemplo, hoje o professor cria seus slides com o conteúdo que irá apresentar em sala, utilizando um software específico e grava essa apresentação em um pen drive, este é inserido em um computador na escola que projeta esses slides na lousa, lousa esta que permite interações, destacando-se áreas especificas dos slides, apresentando filmagens, artigos que possuem link na apresentação além de outros recursos que ficam a mercê da criatividade de cada professor.
Isso tudo faz com que os alunos se interessem mais pela aula, além do fato de eliminar a necessidade de se fazer anotações, pois essa aula apresentada na lousa, estará disponível para o aluno fazer o download e estudar em casa, assim, o aluno bem como o professor ganham tempo e disponibilizam suas energias em atentarem-se à aula e não às anotações que, se fizerem necessárias, poderão ser anotadas no tablet onde o aluno acompanha a aula.
Os cadernos estão dando espaço aos tablets, ferramentas cada vez mais utilizadas pelas instituições pois agrupam em um único aparelho, todo conteúdo dos livros de cada matéria, eliminando diversos problemas como esquecimento de livros, perda de material, além do fato das mochilas, com o peso do material, causa problemas na saúde dos estudantes.
Com isso, o uso da tecnologia na sala de aula está galgando espaço cada dia maior dentro das instituições escolares graças ao seu poder de prender a atenção dos alunos, como também pelo fator ecológico, pelo fator saúde e principalmente pelo dinamismo na forma de aprender.

EQUIPAMENTOS UTILIZADOS HOJE E AVANÇOS ESPERADOS

Como foi citado nos tópicos anteriores, os equipamentos mais usados hoje em dia são os celulares e tablets, assim como notebooks e etc. Porém, estes são exemplos de equipamentos portáteis, tecnologia disponibilizada onde o usuário tem a mobilidade de carregar consigo o equipamento pra onde quer que vá.
Nas salas de aula, as escolas têm disponibilizado equipamentos como lousas interativas, projetores e PCs na realização de aulas.
Um dos mais utilizados é o Desk Board. O sistema de lousas Desk Board é formado por módulos laterais com curvatura parabólica inibindo a formação de reflexos dando uma melhor visão para o aluno.
Este tipo de lousa possui também um kit de autofalantes, amplificador para controle do áudio, superfície de escrita diagramada branca, módulo de projeção interativo, trava com chave de segurança para proteção da lousa interativa, bem como porta pincel.
Tudo isso para maior interatividade entre educadores e alunos, padrão de molduras abauladas e fino acabamento com design arrojado que garante também maior segurança evitando pontos pontiagudos que possam machucar.
O Desk board permite ao educador trabalhar com a escrita convencional ou com a tecnologia da lousa digital simultaneamente, tornando suas aulas mais dinâmicas e divertidas.
Uma variação deste tipo de lousa é a que tem a tecnologia touch, a qual permite que até quatro usuários possam escrever ou desenhar simultaneamente, podendo mover os objetos com a mão, usando conexões usb ou mesmo sem fio para se conectar ao PC.
Além disso, a lousa recebe tratamento em sua superfície que garante maior durabilidade e maior resistência à riscos, além de ser de fácil limpeza. Com este tipo de lousa foi constatado que, através de resultados comprovados, houve melhoria na atenção dos alunos, diminuição de falta às aulas e retenção do conhecimento.

TECNOLOGIA APLICADA NA EDUCAÇÃO

O uso da tecnologia na gestão de negócios não é nenhuma novidade, cada vez mais as pessoas buscam os softwares mais avançados para que possam gerir seus negócios, mostrando de forma dinâmica os problemas assim como os pontos fortes da empresa.
Com o gestor educacional não é muito diferente, afinal de contas, falando-se de estabelecimentos de ensino particular, são empresas que tem como objetivo não só prover a educação, mas trazer lucros para seus investidores, o que, em suma, é o mesmo objetivo de uma empresa comum.
Desta forma, o gestor educacional também tem buscado ferramentas para melhorar a

sua gestão, para dinamizar a obtenção de informações dentro da escola, nos seus diversos setores.
O mercado oferece diversos softwares de gestão voltados para a área educacional, possibilitando ao gestor integrar todos os setores da escola, fazendo com que eles consigam estar em sintonia, melhorando o atendimento aos pais, aos professores, aos alunos, aos fornecedores de materiais e prestadores de serviços, enfim, interagindo com todos de forma concisa e confiável.
Hoje o gestor tem a capacidade de ter informações do setor financeiro da empresa, sabendo de imediato, a inadimplência, a lucratividade, ele tem como buscar quantas bolsas de estudo foram doadas, quantos alunos a escola possui ate aquele momento, tudo isso em apenas um clique. No entanto, não são só os softwares que auxiliam o gestor.
Com a evolução da internet, as pessoas têm na palma da mão, as mais diversas informações, como por exemplo, saber a opinião de pais sobre esta ou aquela determinada escola, saber se já houve algum problema na escola, se a escola é bem falada, se é conceituada.
Também é possível fazer a divulgação da escola através da internet, através de sites institucionais, propagandas, banners, matérias de jornais, portal da escola bem como também é possível que o gestor busque novos fornecedores, novos prestadores de serviços, saber da conceituação de cada um deles de uma forma rápida você tem acesso a dados telefônicos, opinião de usuários e pode entrar em contato com os fornecedores até de outros estados e países.
Toda essa gama de informações, equipamentos e softwares dão ao gestor ferramentas capazes de fazer com que ele tome as suas decisões de forma mais ágil, embasada e tira dele a limitação de área, tanto no tocante da busca de novos fornecedores, quanto na divulgação da empresa, atingindo outros estados e até países.
Ter mão de obra qualificada é uma premissa pra que o gestor educacional possa potencializar todas as vantagens que o uso da tecnologia oferece.
Desta forma, o mercado também oferece diversas ferramentas que podem ser usadas para treinar, ensinar e qualificar os funcionários da empresa; escola.
O gestor já consegue, através de vídeo conferências, ter contato com os seus delegados a fim de solucionar problemas independentemente de onde cada um dos envolvidos esteja.
O funcionário bem treinado é capaz de utilizar ao máximo todas as ferramentas tecnológicas das quais a empresa disponibilizou pra ele, desta forma, é primordial que aquele funcionário passe por um programa de treinamento, tendo contato com os softwares que vão auxiliá-lo nas suas tarefas diárias, sabendo alimentá-lo com as informações corretas e necessárias.
A comunicação interna na empresa também foi beneficiada com a tecnologia, com softwares que envolvem todos no mesmo processo, que são atualizados instantaneamente, colocando todos em sintonia de informações e objetivos, tornando todo o processo de obtenção e oferecimento de informações ágeis e principalmente confiáveis, atendendo melhor a todos que se utilizam dele, principalmente os maiores interessados que são os pais (clientes) e alunos.
A tecnologia oferece hoje vídeo aulas na internet, vídeo conferências, apresentações de slides via computador, bem como qualificação profissional de seus funcionários, com graduações à distância.
Todas essas informações utilizadas da forma mais coerente poderão dar à empresa a qualificação de mão de obra necessária ao seu sucesso.
Com o uso das tecnologias disponíveis hoje o gestor tem na internet o seu principal meio de divulgação da empresa/escola.
Os jornais e revistas estão caindo em desuso, agridem a natureza, produzem lixo e não são nada práticos para leitura.
Com o avanço da internet, essa forma de se comunicar com o leitor se tornou mais dinâmica e prazerosa, mais acessível e prática e com isso consegue-se atingir um público alvo muito maior do que com a mídia impressa.
Desta forma, o gestor que pretende divulgar a empresa, abertura de matriculas, resultados de vestibulares, festas e tudo o mais que envolve a rotina escolar tem, na internet uma forte e eficaz ferramenta de propaganda.
No entanto, não só a internet pode ser usada, a tecnologia hoje permite que as pessoas recebam informações pelos celulares, até mes-

mo pela TV com a tecnologia Smart, também é possível receber as mesmas informações por e-mail bem como repassá-las, fazendo com que a informação desejada, chegue instantaneamente ao cliente desejado, dando à área de marketing da empresa uma abrangência imensurável.

O PROFESSOR E AS TECNOLOGIAS

Algumas pessoas estranhem o analfabetismo tecnológico do professor, mas é possível alfabetizar os docentes na formação continuada para que eles, como profissionais, sejam competentes e responsáveis, na escola, pela formação do aluno enquanto cidadão do mundo. Seja por meio de celular, computador ou TV via satélite, as diferentes tecnologias já fazem parte do dia a dia de alunos e professores de qualquer escola. Contudo, fazer com que essas ferramentas de fato auxiliem o ensino e a produção de conhecimento em sala de aula não é tarefa fácil: exige treinamento dos professores levando em conta a renovação tecnológica, e cada escola deve ter um projeto tecnológico claro, flexível e atualizável.

Moran (1997) defende que a integração de novas tecnologias deve estar dentro de uma proposta pedagógica nova, criativa e aberta. Já para LOING (1998), as novas tecnologias devem ser acompanhadas de uma reflexão sobre a necessidade de uma mudança na concepção de aprendizagem vigente na maioria das escolas atualmente. Os procedimentos didáticos, nesta nova realidade, devem privilegiar a construção coletiva dos conhecimentos mediada pela tecnologia, na qual o professor é um participe proativo que intermedia e orienta esta construção.

Trata-se de uma inovação pedagógica fundamentada no construtivismo sócio interacionista que, com os recursos da informática, levará o educador a ter muito mais oportunidade de compreender os processos mentais, os conceitos e as estratégias utilizadas pelo aluno e, com esse conhecimento, mediar e contribuir de maneira mais efetiva nesse processo de construção do conhecimento, como sugere Valente, (1999, p.22).

O papel do educador está em orientar e mediar às situações de aprendizagem para que ocorra a comunidade de alunos e ideias, o compartilhamento e a aprendizagem colaborativa para que aconteça a apropriação que vai do social ao individual, como preconiza o ideário vygotskyano. O professor, pesquisando junto com os educandos, problematiza e desafia-os, pelo uso da tecnologia, à qual estão mais habituados, surgindo mais facilmente a interatividade.

Nessa proposta pedagógica, torna-se cada vez menor a utilização do quadro negro, do livro-texto e do professor conteudista, enquanto aumenta a aplicação de novas tecnologias. Elas se caracterizam pela interatividade, não linearidade na aprendizagem (é uma 'teia' de conhecimentos e um ensino em rede) e pela capacidade de simular eventos do mundo social e imaginário. Não se trata, porém, de substituir o livro pelo texto tecnológico, a fala do docente e os recursos tradicionais pelo fascínio das novas tecnologias. Não se pode esquecer que os mais poderosos e autênticos "recursos" da aprendizagem continuam sendo o professor e o aluno que, conjunta e dialeticamente, poderão descobrir novos caminhos para a aquisição do saber.

É importante frisar é a interação, a atuação participativa que é necessária em qualquer tipo de aula com ou sem tecnologia. Essa interação é importante para que o educando vivencie a negociação de significados que irá iniciá-lo na aprendizagem de uma prática social que será permanente na vida do cidadão do próximo milênio: a construção da inteligência coletiva (MELLO,1999, Internet).

Isto implica uma análise da mudança do paradigma educacional e da função do professor na relação pedagógica, focalizando as inovações tecnológicas como ferramentas para ampliar a interação.

Planejar uma aula com recursos de multimeios exige preparo do ambiente tecnológico, dos materiais que serão utilizados, dos conhecimentos prévios dos alunos para manusear estes recursos, do domínio da tecnologia por parte do professor, além de seleção e adequação dos recursos à clientela e aos objetivos propostos pela disciplina.

Para melhor avaliar os recursos computacionais a serem utilizados, sugere-se alguns critérios de qualidade e avaliação dos softwares quanto aos resultados da aprendizagem. Por exemplo, quanto tempo os alunos precisam para aprender os comandos? Que tipo de atividade será realizada com o uso desse software? É possível o trabalho de grupo? A interface

permite o feedback com estratégias inteligentes e abertas a informações com assistência e decisões dos usuários? O software proporciona o desenvolvimento da autonomia do aluno, promovendo uma aprendizagem com graus de dificuldade controlada pelo próprio usuário? (TORRES, 2000, p.39-40).

A tecnologia na sala de aula não se refere exclusivamente ao computador. A TV e o vídeo também devem ser bem analisados e planejados para se constituírem num recurso de enriquecimento e interatividade. A técnica do cine-fórum, por exemplo, é uma forma de levar os alunos a refletir e dialogar sobre o tema do filme, relacionando-o ao conteúdo da disciplina. Novamente, como na escolha dos softwares, temos que ter critérios para a escolha do filme e um roteiro básico da aula com o uso do vídeo.

Os critérios para a escolha dos vídeos/filmes sugeridos por Torres (1998, p.32) são os de adequação ao assunto, aos alunos, simplicidade, precisão, facilidade de manuseio, atratividade, validade e pertinência, que também recomenda a utilização de fichas e guias de avaliação dos filmes para orientar a discussão (p.35).

Podemos utilizar a televisão como recurso pedagógico e propor atividades críticas, criativas e variadas a partir da programação da TV e de canais específicos (como TV Escola, Canal Futura, TVE), discutindo os programas com os alunos, a fim de analisar, por exemplo, "os elementos da gramática audiovisual e compará-los à gramática de outras linguagens, descobrindo como cada um destes elementos contribui para construir a narrativa" (FELDMAN, 1997, p. 20).

A autora sugere, em seu artigo, pontos para reflexão e sugestões de atividades, a fim de melhor aproveitar os recursos existentes na comunidade, desenvolver o espírito crítico e participativo dos alunos, levando o professor a estimular a curiosidade do aluno para buscar a informação mais relevante, saber lidar com esta informação e não apenas consumi-la.

Ao criar o ambiente de aprendizagem, o professor coordena o processo de análise e crítica dos dados apresentados, contextualiza-os, transformando a informação em conhecimento. É importante a necessidade do professor não temer e, sim, dominar a máquina e aproveitar o potencial da tecnologia em proveito de um ensino e uma aprendizagem mais criativa, autônoma, colaborativa e interativa.

Muitas pesquisas já têm sido realizadas demonstrando a importância da informática nos cursos universitários (GELLER, 1995) e alguns autores sugerem que a informática possibilita o resgate do papel social e da cidadania, a partir da rápida e eficiente disseminação da informação e do conhecimento na sociedade (LAMPERT, 2000, p.169).

Com o adequado emprego da tecnologia, o professor deverá ser o elemento fundamental nesta mudança de mentalidade e atitude, inclusive com uma nova visão a respeito do erro não mais como punição, mas como oportunidade para aprender, desenvolver a autonomia e a flexibilização de um sistema rígido, centralizado e controlador (VALENTE, 1997, p. 21).

O educador exercerá um trabalho mais intelectual, mais criativo, mais colaborativo e participativo e estará preparado para interagir e dialogar – junto com seus alunos – com outras realidades fora do mundo da escola.

É esta rede de informações e conexões que torna o ensino não-linear e colabora para a organização da inteligência coletiva distribuída no espaço e no tempo, como nos ensina Lévy (1999). Cria-se um coletivo inteligente onde nada é fixo, mas não tem desordem, pois são coordenados e constantemente avaliados.

Interagir neste meio equivale a reconstruir um mundo comum que pensa diferentemente dentro de cada um de nós, porém contribui para a construção coletiva do saber.

Essa nova proposta pedagógica tem que ser pensada, criticamente, pois transforma a relação pedagógica ainda em prática, atualmente, ampliando a interação. A transição do modelo tradicional conteudista para o novo modelo interativo professor-aluno-máquina-tecnologia-conteúdo, não é fácil, apresenta muitas resistências, pois impõe a quebra de paradigmas e de toda uma formação acadêmica e vivência profissional. Além disso, requer um preparo do aluno para interagir com o recurso computacional.

O professor passa da escola centrada nos conhecimentos, onde o professor tem domínio absoluto do que está propondo para uma visão de professor que, ao construir o conhecimento junto com seus alunos, questiona, duvida, enfrenta conflitos, contradições e divergências, enriquecendo tais ações pelo

apoio na tecnologia.

CONCLUSÃO

A tecnologia está presente na vida de praticamente toda a população mundial e a internet alcança praticamente a metade dessa população, ou seja, temos hoje em dia aproximadamente 3,6 bilhões de internautas.

Com o crescimento do uso da internet, a busca por informações ficou mais acessível e dinâmica. Em sua aplicação na gestão, a internet traz consigo diversas informações, entre elas estão as gerenciais, com dados que podem e devem ser utilizados para a tomada de decisões, refletindo, com isso, melhores resultados para a empresa.

No que tange ao aprendizado, a internet e as tecnologias a ela ligadas, trouxeram amplitude, dinamismo e maiores possibilidades de nivelamento intelectual. Hoje em dia, de acordo com o interesse e necessidade de cada indivíduo, pode-se diversificar o aprendizado e se aprofundar nos mais diversos assuntos.

Bill Gates, em uma entrevista ao site The Verge, disse: "No geral, a ideia é que as pessoas progridem em velocidades diferentes. Se você está adiantado em relação ao que está sendo ensinado na sala, isso não é algo bom, você fica entediado. Se está atrasado, então eles estão usando termos e conceitos que te criam uma impressão de 'Eu não sou bom nisso'".

Deste modo, entende-se que com o uso da internet e das tecnologias o aprendizado é mais democrático e individualizado. Isso por si só, traz, e continuará trazendo, diversos benefícios em todos os níveis de aprendizado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ensino Fundamental de Nove Anos: Passo a passo do processo de implantação. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Brasília, MEC/SEB, 2007.

_____. Parâmetros curriculares nacionais primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: parâmetro curricular nacional de língua portuguesa. Ministério da Educação. Secretaria do Ensino Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ministério da Educação. Secretaria do Ensino Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1996.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e linguística. 10ª edição, São Paulo: Scipione, 2002.

FERREIRO, Emília. Alfabetização, letramento e construção de unidades linguísticas. In: Seminário Internacional de Leitura e Escrita – Letra e Vida, promovido pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo, 2005.

FERREIRO, Emília. Passado e presente dos verbos ler e escrever. São Paulo. Cortez, 2002.

_____; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 20ª ed., São Paulo: Cortez, 1987.

KENSKI, Vani Moreira. "O ensino e os recursos didáticos em uma sociedade cheia de tecnologias. In:" VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). Didática: O ensino e suas relações. Campinas: Papirus, 1996.

LA TAILLE, Yves – Ensaio sobre o Computador na Educação. São Paulo, Iglu, 1990.

LÉVY, Pierre. Cibercultura. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

MARANHÃO, Diva. Ensinar brincando: a aprendizagem pode ser uma grande brincadeira. 4. ed. Rio de Janeiro: WAK, 2007.

MORAES, Maria Cândida. O paradigma educacional emergente. 12 ed. São Paulo: Papirus. 2006.

MORAN, José Manuel. A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá. p. 73-86. Papiros, 2007.

_____. Desafios da Televisão e do Vídeo à Escola. Texto de apoio ao programa salto para o Futuro da TV Escola no módulo TV na Escola e os Desafios de Hoje – 25/06/2002. Fórum Temático.

_____. Desafios na Comunicação Pessoal. 3ª

Ed. São Paulo: Paulinas, 2007.

NOVA, Cristiane; ALVES, Lynn. Estação online: a "ciberescrita", as imagens e a EAD. In: SILVA, Marco (Org.). Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa. São Paulo: Loyola, 2003.

PAPERT, S. A máquina das crianças: Repensando a escola na era da informática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PERRENOUD, Philippe. A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

PRENSKY, Marc. Nativos Digitais Imigrantes Digitais, 2001. Disponível em: http://pt.scribd.com/doc/55575941/Nativos-Digitais-Imigrantes-Digitais-Prensky .

RODRIGUES. Nelson. Da mistificação da escola à escola necessária. 11ª ed. São Paulo. Cortez, 2003.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ. A.I. Pérez. Compreender e Transformar o Ensino. Tradução de Enarni F. da Fonseca Rosa. 4ª ed. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

SOARES, Ismar de Oliveira. Uma educomunicação para a ciadadania. (s/d) Disponível em <http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/6.pdf> -

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. Educação e Sociedade: Campinas, vol.23, n.81, p.143-160, dez. 2002.

_____. Letramento: Um tema em três gêneros. 2ª ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. Por uma alfabetização até os oito anos de idade. IN. De Olho nas Metas 2010 - Meta 2. 2010. Disponível em: http://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/1387/por-uma-alfabetizacao-ate-os-oito-anos-de-idade/.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação nº 25 Jan /Fev /Mar /Abr 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf/.

TAPSCOTT, Don. Geração Digital: A Crescente e Irreversível Ascensão da Geração Net. São Paulo: Makron Books, 1999.

TEBEROSKY, Ana. Aprendendo a escrever: perspectivas psicológicas e implicações educacionais. Tradução de Claudia Schilling, 3ª ed., 6ª impressão, São Paulo: Ática, 1985.

TORRES, Vladimir. Planejamento de uma aula com uso de computador como recurso multimeio, Tecnologia Educacional, v. 29, n. 150/151, p. 38-41, Rio de Janeiro,jul./dez., 2000.

VALENTE, José Armando. Logo: conceitos, aplicações e projetos. São Paulo: Ed. McGraw-Hill. 1998.

VALENTE, José. O uso inteligente do computador na educação, Pátio, ano 1, n. 1, p. 19-21, Porto Alegre, mai/jul. 1997.

A LUDICIDADE COMO FERRAMENTA PARA ALFABETIZAR

MARIA CRISTINA DE FREITAS

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, fornece 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 on line . 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 cexto 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 provém 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 os 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. 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 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 impor-

tante 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 lúdica influência 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 observá-los e vigiá-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.

ARTES VISUAIS E A APLICAÇÃO DA ARTETERAPIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MARIA DAS GRAÇAS FIDELIS DOS SANTOS

RESUMO
A Educação Infantil potencializa o desenvolvimento das crianças, especialmente quando integrada às Artes Visuais. Esta área de conhecimento utiliza uma variedade de linguagens, como pintura, desenho, modelagem e música, que não apenas enriquecem a experiência na Educação Infantil, mas também no Ensino Fundamental e na Educação Especial. A Educação Infantil desempenha um papel crucial no desenvolvimento integral das crianças, proporcionando as bases para a aprendizagem futura e o crescimento pessoal. As Artes Visuais permitem que as crianças explorem diferentes formas de expressão, desenvolvendo habilidades motoras finas através do manuseio de pincéis, lápis e materiais diversos. Além disso, as atividades artísticas incentivam a imaginação e a criatividade, ajudando as crianças a expressarem suas emoções e pensamentos de maneira única e pessoal. Além dos benefícios cognitivos, as atividades artísticas promovem a socialização e a cooperação entre as crianças. Trabalhos em grupo incentivam a troca de ideias e a colaboração, fortalecendo habilidades sociais como a empatia e o respeito pelo outro. As artes visuais, portanto, não apenas enriquecem a experiência educativa, mas também desempenham um papel vital na formação de indivíduos mais completos e preparados para os desafios futuros. Assim, este estudo visa discutir a aplicação da Arteterapia no desenvolvimento de estudantes com deficiência na Educação Infantil. A Arteterapia emprega atividades expressivas que promovem interação e consideram a aprendizagem, permitindo que o estudante desenvolva sua própria percepção de mundo, compreendendo e interagindo nas relações humanas e com o meio ambiente. Para estudantes com deficiência, a adoção de métodos adequados no processo educativo contribui significativamente para seu desenvolvimento integral, e a Arteterapia desempenha um papel crucial nesse aspecto.

Palavras-chave: Educação Infantil; Arteterapia; Inclusão.

ABSTRACT
Early Childhood Education enhances children's development, especially when integrated with Visual Arts. This area of knowledge uses a variety of languages, such as painting, drawing, modeling and music, which not only enrich the experience in Early Childhood Education, but also in Elementary Education and Special Education. Early Childhood Education plays a crucial role in the integral development of children, providing the foundations for future learning and personal growth. Visual Arts allow children to explore different forms of expression, developing fine motor skills through handling brushes, pencils and various materials. Additionally, artistic activities encourage imagination and creativity, helping children express their emotions and thoughts in unique and personal ways. In addition to the cognitive benefits, artistic activities promote socialization and cooperation among children. Group work encourages the exchange of ideas and collaboration, strengthening social skills such as empathy and respect for others. The visual arts, therefore, not only enrich the educational experience, but also play a vital role in forming more well-rounded individuals prepared for future challenges. Thus, this study aims to discuss the application of Art Therapy in the development of students with disabilities in Early Childhood Education. Art Therapy employs expressive activities that promote interaction and consider learning, allowing the student to develop their own perception of the world, understanding and interacting in human relationships and with the environment. For students with disabilities, the adoption of appropriate methods in the educational process contributes significantly to their integral development, and Art Therapy plays a crucial role in this aspect.

Keywords: Early Childhood Education; Art therapy; Inclusion.

1 INTRODUÇÃO

É fundamental que o estudante com deficiência tenha suas particularidades respeitadas, sem que o professor ignore essas diferenças,

o que pode vir a se tornar uma problemática. Para isso, é necessário adotar abordagens diferenciadas tanto para esses estudantes quanto para os demais, visando não apenas a inclusão, mas também o desenvolvimento da autonomia individual.

Como justificativa, o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) desempenha um papel crucial nesse contexto, auxiliando o professor da sala regular com recursos pedagógicos diversificados, como a Arteterapia, que utiliza materiais e atividades lúdicas para estimular as crianças.

A Arteterapia promove o aprendizado ao encorajar ações criativas, permitindo que a criança desenvolva autonomia. Além disso, a Arte possui um caráter terapêutico, integrando aspectos psicopedagógicos e cognitivos, oferecendo novas significações para as ações individuais.

Este trabalho tem como objetivo geral discutir as contribuições da Arteterapia no processo de inclusão de estudantes com deficiência na Educação Infantil, transformando uma escola que antes era excludente e discriminatória em um ambiente inclusivo.

Os objetivos específicos incluem a análise da importância do desenvolvimento dos estudantes com deficiência, por meio de uma revisão de conceitos e práticas, com ênfase nas políticas que legitimam a Arteterapia como ferramenta educacional inclusiva.

A metodologia qualitativa foi escolhida para esta pesquisa, uma vez que permite explorar profundamente as contribuições da Arteterapia, considerando especialmente o papel do lúdico durante a Educação Infantil para crianças com deficiência, visando compreender suas dimensões e possibilidades.

2 DESENVOLVIMENTO

ENSINO DE ARTE

A Arte-educação, introduzida na Educação por volta de 1970 conforme Ana Mae Barbosa, trouxe uma abordagem que desafiou a visão tradicional de arte e educação. A Lei nº 9.394/1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), tornou o ensino de arte obrigatório no sistema educacional brasileiro, promovendo a expressão de ideias e estimulando a criatividade pessoal, conforme o Artigo 26, Parágrafo 2º.

A arte desempenha múltiplas funções no contexto educacional, abordando diversas questões desde as mudanças sociais até o impacto do capitalismo e do consumismo. No entanto, a falta de tempo para o lazer e a crescente dispersão da arte nas escolas têm limitado a liberdade de expressão das ideias.

Como consequência, novas ideias surgiram, mas sem o suporte necessário para promover melhorias na estrutura social. Essa realidade reflete-se na escassez de canais para expressar e desenvolver valores e emoções, vivências como danças, festas, artes e rituais foram substituídas por atividades não criativas e alienantes (DUARTE JUNIOR, 2007).

A Educação em Arte visa utilizar esta disciplina para a formação integral do ser humano, proporcionando-lhe um sentido de existência e enriquecendo sua percepção do mundo por meio das emoções pessoais e referências simbólicas como cultura, memória e criatividade. Com esse propósito, busca-se respeitar e valorizar a cultura herdada, ampliando os conhecimentos dos estudantes para que possam compreender e integrar-se de maneira significativa na mesma cultura.

Documentos históricos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Arte destacavam o desenvolvimento das potencialidades humanas como percepção, observação, imaginação e sensibilidade ao explorar a arte, influenciando profundamente sua visão de mundo (BRASIL, 2000).

Desse modo, a arte torna tangíveis as emoções humanas, enfatizando situações muitas vezes inexprimíveis em palavras, ao desafiar o indivíduo a reconsiderar sua compreensão e interpretação do ambiente ao seu redor. Segundo Duarte Junior (2007), a arte é uma ferramenta fundamental na educação, não se limitando à mera apreciação, mas integrando razão e emoção de forma intrínseca.

A Educação em Arte visa desfazer a concepção equivocada de que arte e educação são áreas separadas, oferecendo aos alunos o espaço e as ferramentas necessárias para explorar o mundo e suas diversas culturas, ideias e perspectivas. Seu ensino visa abstrair conteúdos muitas vezes subjetivos, como emoções e ideias, e expressá-los por meio de cores, pinturas, sons, gestos, entre outros (VILAÇA, 2014).

Historicamente, a arte foi frequentemente relegada ao papel de objeto de contemplação,

desconsiderando seu potencial como instrumento educacional sério e eficaz (BARBOSA, 2006).

Nos últimos anos, tem-se observado uma desvalorização dos conteúdos relacionados ao ensino de artes no ambiente escolar. A Medida Provisória nº 746/2016 propôs reformas no ensino médio, alterando a obrigatoriedade do ensino de arte nos anos finais, uma decisão que gerou críticas e resistência de alunos e professores.

Para o governo federal, o modelo educacional vigente é considerado obsoleto, o que culminou na desvalorização da própria arte, uma aliada potencial na educação. A educação, no entanto, deve abranger a formação integral do indivíduo, não se limitando apenas à transmissão de conhecimentos científicos, mas também cultivando a inteligência emocional e perceptiva que conduz à reflexão crítica (RESENDE, 2018).

O desenvolvimento das emoções deve ser integrado ao cotidiano escolar, sendo essencial para o progresso cognitivo dos estudantes e para o desenvolvimento de suas capacidades críticas e opinativas. A arte pode ser um método poderoso para engajar e inspirar os alunos, permitindo-lhes explorar temas controversos e questionar normas estabelecidas, ao mesmo tempo que os sensibiliza para a diversidade cultural e as expressões de diferentes lugares (VILAÇA, 2014).

Assim, a Educação em Arte deve promover a formação de indivíduos críticos, proporcionando-lhes oportunidades de interação e respeito às diversas culturas e perspectivas.

Os estudantes devem ser incentivados a pensar de forma crítica e criativa, compreendendo tanto seus direitos quanto seus deveres na sociedade e como podem contribuir para mudanças positivas. Para isso, os profissionais da área educacional não devem apenas ter uma visão pedagógica, mas também uma consciência holística sobre o papel da educação (SAVIANI, 2002).

Atualmente, o ensino da arte abrange quatro modalidades principais: artes visuais, música, dança e teatro, exigindo uma formação especializada dos professores. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) representa um guia orientador que tem gerado muitas discussões, especialmente no que se refere ao ensino de arte e seu entrelaçamento com outras disciplinas, como línguas (PIMENTEL e MAGALHÃES, 2018).

Segundo esses pesquisadores, a integração dos diversos conhecimentos disciplinares, objetos de estudo, tecnologia e novas metodologias de ensino deve oferecer aos estudantes oportunidades significativas de desenvolvimento:

> Ao longo do Ensino Fundamental, os alunos 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 Base Nacional Comum Curricular (BNCC) visa alinhar o ensino da arte com os referenciais propostos pelas escolas, determinando o que todos os alunos no Brasil devem aprender desde a educação infantil até o final do ensino médio (BRASIL, 2017).

Este documento representa uma oportunidade de transformação no ensino, não apenas integrando a arte como parte essencial do currículo, mas também desafiando o modelo existente ao afirmar que a arte não deve ser vista apenas como um adorno ou atividade festiva, mas como um conhecimento organizado e sistematizado que permite aos estudantes criarem e recriarem saberes artísticos e culturais (BRASIL, 2017).

SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL

No Brasil, a Educação Especial foi introduzida pela primeira vez na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961. Durante a década de 1970, foi estabelecido o CENESP, um órgão ligado ao Ministério da Educação (MEC) responsável por centralizar as políticas educacionais, marcando o início de diversas mudanças e transformações no campo da educação especial.

O movimento ganhou força significativa com a Declaração de Salamanca de 1994, a Constituição de 1988 e a LDB de 1996, que reforça-

ram a importância da inclusão educacional de pessoas com deficiência.
A Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais realizada em Salamanca em 1994 foi um marco importante. O documento resultante da conferência enfatizou a necessidade de incluir pessoas com deficiência em escolas regulares, adotando uma pedagogia centrada nos alunos e destacando outros aspectos cruciais para o processo de inclusão.
Portanto, a discussão sobre inclusão no ambiente escolar abrange uma variedade de questões complexas e abrangentes. Não se limita apenas aos estudantes com deficiência, mas a todos os alunos envolvidos no processo educacional.
Apesar das legislações pertinentes, como observado por Nascimento (2014), muitas escolas ainda enfrentam desafios significativos para garantir uma educação inclusiva e de qualidade, o que exige transformações estruturais, didático-pedagógicas e um compromisso conjunto da comunidade escolar.
É essencial que as escolas promovam a autonomia dos estudantes com deficiência, proporcionando atividades educativas e lúdicas, como o ensino de arte, que facilitam a participação e a interação social. Além disso, é responsabilidade da escola, da equipe gestora e dos professores assegurar a acessibilidade aos recursos necessários para o desenvolvimento integral desses estudantes na sociedade atual (RESENDE, 2018).
É crucial no processo de inclusão que as escolas contem com a presença de profissionais especializados. Para aqueles que ainda não foram capacitados, é essencial que participem de formações continuadas. O objetivo primordial deve ser promover a autonomia dos estudantes, permitindo que eles se integrem plenamente na sociedade e se sintam acolhidos, o que tem um impacto significativo em suas vidas.
Infelizmente, muitas escolas enfrentam a realidade de salas inadequadas sem os equipamentos e recursos necessários. Mesmo com os recursos estão disponíveis, a falta de profissionais especializados para cuidar desses espaços é uma questão crítica (NASCIMENTO, 2014).
No que diz respeito aos professores, é fundamental que reflitam sobre suas práticas e explorem o uso do lúdico, especialmente em contextos que exigem estratégias facilitadoras para o desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes. Um exemplo disso é a Arteterapia, que pode ser utilizada como uma ferramenta eficaz de desenvolvimento e ensino.
Fundamentado nesse ideal, um sistema de educação inclusivo deve efetivar:

O direito à educação; o direito à igualdade de oportunidades, o que não significa um "modo igual" de educar a todos e sim dar a cada um o que necessita, em função de suas características e necessidades individuais; escolas responsivas e de boa qualidade; o direito de aprendizagem; e o direito à participação (CARVALHO, 2009, p.81).

O USO DE DIFERENTES RECURSOS PEDAGÓGICOS: ARTETERAPIA

A Educação Especial tem ganhado destaque ao longo dos anos em vários países, incluindo o Brasil, com o objetivo central de proporcionar condições para que os estudantes com necessidades especiais se desenvolvam plenamente e alcancem autonomia. Diversas leis foram estabelecidas para garantir seus direitos (SOUZA e CARVALHO, 2013).
Além das leis, são necessárias outras ações para atingir esses objetivos, como a presença de professores especializados (AEE), o uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), materiais específicos, salas de recursos multifuncionais e atividades direcionadas, entre outras práticas.
As TDIC foram desenvolvidas para facilitar o processo de inclusão, proporcionando um meio eficaz para desenvolver competências e habilidades dos estudantes, comparativamente aos métodos tradicionais.
Dentre as legislações relevantes, destaca-se a Portaria Normativa nº 13 de 24 de abril de 2007, que institui o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Esta portaria, baseada no Artigo 61 do Decreto nº 5.296/2004, define recursos pedagógicos como:

Os materiais, os mobiliários, os espaços projetados, os equipamentos e a inserção da tecnologia adaptados e/ou projetados para esses educandos, considerando a importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE),

em todos os Estados e Municípios, a fim de promover uma efetiva educação de qualidade (BRASIL, 2007, s/p.).

Aos professores cabe, entre outras responsabilidades, elaborar, produzir e organizar atividades, recursos pedagógicos e estratégias que considerem as necessidades específicas dos estudantes, especialmente aqueles com deficiências. Além disso, podem criar materiais e implementar diversas ações pedagógicas, como o uso da Arteterapia, visando promover as habilidades e a autonomia desses alunos.
No contexto da disciplina de Arte, e especificamente no que diz respeito à Arteterapia, trata-se de uma área de conhecimento que envolve expressões por meio da pintura, do desenho, da expressão corporal, buscando promover a integração global do indivíduo, desenvolvendo tanto aspectos cognitivos quanto afetivos em relação ao mundo ao seu redor (ARCURI, 2006).
No final da década de 1990, surgiram novas metodologias voltadas para o ensino de Arte, visando aprimorar o entendimento da disciplina como um todo. Essas abordagens visam aliviar questões emocionais e facilitar o aprendizado dos estudantes, incluindo terapias artísticas que são derivadas da saúde obtidas em clínicas ou atendimento clínico, com o objetivo de melhorar a comunicação, o autoconhecimento e a imaginação do paciente.
A Arteterapia tornou-se um método alternativo utilizado por estudantes com diferentes níveis de escolaridade, especialmente aqueles que possuem alguma deficiência.
Entretanto, segundo Bordin (2014), para aprofundar o entendimento sobre o tema, é necessário reexaminar a prática da Arteterapia. Como uma prática interdisciplinar, é crucial desenvolver os estudantes de maneira holística, integrando conhecimento e transformação pessoal.
Portanto, essa área de conhecimento pode ser vista como um tratamento que utiliza uma abordagem lúdica abrangente, aplicável em várias configurações e capaz de contribuir significativamente para o desenvolvimento humano. O cerne do ensino é formar indivíduos capazes de agir e transformar a sociedade, interagindo emocionalmente com os outros. Dentro desse contexto, a função da educação é desenvolver as habilidades dos estudantes para que possam interagir harmoniosamente com os outros na sociedade. A convivência social é uma habilidade fundamental que deve ser cultivada nas escolas, permitindo que os indivíduos se conheçam melhor e compreendam seus próprios limites (CARVALHO, 2009).
Nesse sentido, a Arteterapia pode oferecer diversas contribuições, pois seu objetivo é facilitar a compreensão mútua e a Para promover o processo educativo de maneira eficaz, é fundamental incentivar o autoconhecimento, gerenciar conscientemente nossos limites e possibilidades, e aceitar e respeitar as diversidades. Segundo Tommasi (2011), a partir do autoconhecimento, é possível estabelecer limites claros e cultivar o respeito pelas diferenças individuais.
Com essa compreensão, é viável fomentar interações entre pessoas de diversas origens étnicas, criando uma cultura que valorize o respeito às diferentes culturas.
A Arteterapia emerge como uma metodologia na qual os professores podem explorar suas próprias histórias e questões sociais, oferecendo aos estudantes oportunidades similares. O autoconhecimento também pode estimular a imaginação, o que é crucial em um período histórico que demanda criatividade em diversas profissões.
Conforme Santos (2000), desde os estágios iniciais do sistema educacional, é essencial proporcionar momentos de autoconhecimento e desenvolver a criatividade entre os estudantes, integrando esses aspectos ao processo de aprendizagem.
Nas escolas, a Arteterapia representa uma ferramenta valiosa em sala de aula. Professores com conhecimentos variados em terapia artística estão aptos a atender às necessidades dos estudantes, ajudando-os a se conhecerem melhor, a desenvolverem um pensamento crítico e a se socializarem.
Dessa forma, a Arteterapia se configura como um processo estruturado que organiza atividades artísticas previamente planejadas, considerando a faixa etária dos estudantes, seu acompanhamento e avaliação (BORDIN, 2014). A Arte, em sua totalidade, proporciona uma abordagem que não apenas responde aos problemas que os estudantes enfrentam, mas também oferece uma visão mais prazerosa da vida, promovendo descontração, confiança e liberdade por meio do aspecto lúdico.

A presença do lúdico abre caminho para um desenvolvimento criativo, permitindo que os estudantes explorem e desenvolvam todo o seu potencial expressão das emoções humanas (RESENDE, 2018).

Nesse sentido, a arteterapia tem se mostrado uma abordagem eficaz e enriquecedora para o desenvolvimento de estudantes com deficiência, oferecendo uma forma de expressão criativa que transcende as limitações tradicionais da comunicação verbal. Esta modalidade terapêutica utiliza diversas formas de arte, como pintura, desenho, modelagem e colagem, para ajudar os indivíduos a explorarem seus sentimentos, desenvolverem habilidades sociais e melhorarem seu bem-estar geral.

Um dos principais benefícios da arteterapia para estudantes com deficiência é a possibilidade de expressarem suas emoções e pensamentos de maneira não verbal. Muitas vezes, esses estudantes enfrentam desafios significativos na comunicação convencional, e a arte proporciona um meio alternativo para se expressarem de forma clara e significativa (CARVALHO, 2009).

Ao envolver-se em atividades artísticas, eles podem externalizar suas experiências internas, o que pode ser particularmente útil para aqueles com dificuldades de fala ou linguagem, de acordo com Tommasi (2011).

Além de facilitar a expressão emocional, a arteterapia também promove o desenvolvimento de habilidades motoras finas e a coordenação motora. Ao manipular diferentes materiais e ferramentas, os estudantes aprimoram sua destreza manual e a coordenação olho-mão, habilidades que são cruciais para a execução de diversas atividades cotidianas e acadêmicas.

Esse desenvolvimento é especialmente benéfico para estudantes com deficiências físicas ou motoras, oferecendo uma forma prática de melhorar suas capacidades funcionais.

A arteterapia também desempenha um papel importante no fortalecimento da autoestima e da autoconfiança dos estudantes com deficiência. A criação artística é um processo que permite a exploração e a realização pessoal, proporcionando um senso de conquista e satisfação. Quando os estudantes veem seus trabalhos concluídos e recebem reconhecimento positivo por suas criações, isso pode contribuir significativamente para uma imagem pessoal mais positiva e um aumento da autovalorização (SOUZA e CARVALHO, 2013).

Socialmente, a arteterapia promove a interação e a colaboração entre os estudantes. As atividades em grupo incentivam o trabalho em equipe, a troca de ideias e o respeito mútuo. Essa dinâmica é vital para o desenvolvimento de habilidades sociais, especialmente para aqueles que podem se sentir isolados ou excluídos devido às suas deficiências. Participar de sessões de arteterapia em grupo pode ajudar esses estudantes a desenvolverem amizades e a sentirem-se parte integrante da comunidade escolar (NASCIMENTO, 2014).

Além disso, a arteterapia pode ser adaptada para atender às necessidades individuais de cada estudante, independentemente do tipo ou grau de deficiência. Os terapeutas podem personalizar as atividades para se alinhar às habilidades, interesses e objetivos específicos de cada aluno, garantindo uma abordagem inclusiva e eficaz.

Essa flexibilidade torna a arteterapia uma ferramenta valiosa no ambiente educacional, capaz de atender a uma ampla gama de necessidades e promover o desenvolvimento integral dos estudantes (RESENDE, 2018).

Em resumo, a arteterapia oferece inúmeros benefícios para estudantes com deficiência, desde a melhoria da comunicação e das habilidades motoras até o fortalecimento da autoestima e das habilidades sociais. Ao proporcionar um meio de expressão criativa e adaptável, a arteterapia contribui significativamente para o desenvolvimento pessoal e acadêmico desses estudantes, promovendo uma educação mais inclusiva e enriquecedora.

3 CONCLUSÃO

O ambiente escolar deve ser acolhedor, permitindo que todos os estudantes se sintam incluídos e convivam em um espaço que promova o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, preparando-os para a vida em sociedade. A escola desempenha um papel fundamental como principal espaço social em que as crianças aprendem a interagir, independentemente de suas condições físicas ou intelectuais.

A Arteterapia, como área de conhecimento, emerge como uma forma eficaz de desenvolver os educandos com necessidades educacionais especiais, facilitando a conquista da

autonomia. As experiências proporcionadas pela Arte ajudam a desenvolver competências como criatividade, abertura ao novo e resgate da cidadania, entre outras habilidades essenciais.
Dessa maneira, a Arteterapia combate à exclusão, rejeição, isolamento, preconceito e baixa autoestima. Ela também facilita a interação tanto com aqueles que compartilham características e necessidades similares quanto com aqueles que não compartilham.

REFERÊNCIAS

ARCURI, I. G. (org.). Arteterapia: um novo campo do conhecimento. São Paulo: Vector, 2006.

BARBOSA, A.M. Arte-Educação no Brasil. 5. ed - São Paulo: Perspectiva, 2006.

BORDIN, V. et al. Arteterapia em Saúde Mental. 6º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais e 2º Seminário de Direitos Humanos. 2014. Toledo. Arteterapia em Saúde Mental. Disponível em: . Acesso em: 12 jun. 2024.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais: arte/ Secretaria de Educação Fundamental. Caracterização da área de arte. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. Cap.1, p. 19-43

BRASIL. Portaria normativa nº 13. Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília: MEC. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=-com_content&view=article&id=17430&Itemid=817>. Acesso em: 12 jun. 2024.

CARVALHO, R.E. Educação Inclusiva: com os pingos nos "is". Porto Alegre: Mediação, 2009.

DUARTE JUNIOR, J.F. Por que arte-educação?. 6.ed.- Campinas, SP: Papirus, 2007.

NASCIMENTO. L.B.P. A importância da inclusão escolar desde a educação infantil. 2014. 49 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia). Departamento de Educação – Faculdade Formação de Professores. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2014.

PIMENTEL, L.; 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: 12 nov. 2022.

RESENDE, D.C.P. A importância da Ludicidade na Educação Especial Inclusiva. Pedagogia em Ação, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, 2018.

SANTOS, M.P. Educação Inclusiva e a Declaração de Salamanca: Consequências ao Sistema Educacional Brasileiro. In Revista Integração, 2000, nº 22, MEC. Secretaria de Educação Especial.

SAVIANI, D. Educação: do senso comum à consciência filosófica. 14.ed.- Campinas, SP: Autores Associados: 2002.

SOUZA, C.F.S.; CARVALHO, N.D. Arteterapia e Inclusão da pessoa com deficiência intelectual: tecendo relações. VII Colóquio Internacional São Cristóvão/SE/Brasil, Educação e Contemporaneidade, 2013, 11 p. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10342/13/12.pdf. Acesso em: 12 nov. 2022.

TOMMASI, S.B.(org.). Arteterapeuta: um cuidador da psique. 1ªed.: São Paulo, 2011.

VILAÇA, I.C. Arte-Educação: a arte como metodologia educativa. Cairu em Revista, nº 04, Jul/Ago, 2014. Disponível em: . Acesso em: 12 jun. 2024.

A IMPORTANCIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

MARIA DE FATIMA FERREIRA BRAGA

RESUMO
Na educação atual a Inclusão é tema de constantes debates devido ao desafio que representa. Analisando a história da educação brasileira percebemos que a sociedade, de tempos em tempos, apresenta mudanças no seu conjunto de valores, percepções e práticas, ou seja, muda seus paradigmas. Neste trabalho nos propomos a fazer uma breve pesquisa bibliográfica sobre a história da Educação Especial para embasar uma análise da situação da inclusão nas escolas de hoje, destacando os paradigmas: Institucionalização (período em que a sociedade acredita que os deficientes deveriam ficar segregados, internados em instituições), de serviços (período em que a institucionalização total é questionada, repensando-se o papel da instituição enquanto local para preparar o deficiente para a vida em sociedade) e de suporte (as diferenças são consideradas ecológicas, todas as pessoas possuem necessidades especiais e cabe a sociedade se estruturar para oferecer a todos seus cidadãos os meios necessários para que todos tenham acesso aos bens culturalmente produzidos). Objetivamos, a partir de recortes históricos, demonstrar como chegamos até as idéias inclusivas atuais e refletir como está a situação da escola nos tempos de hoje. Concluímos que a inclusão, fruto da mudança de paradigma social, representa avanço no tratamento dispensado ao deficiente e consiste sim num grande desafio para a educação, pois implica numa reestruturação da organização escolar atual que vai muito além da adaptação física ou mesmo curricular, necessitando que se modifique a razão de existir desta instituição, criada inicialmente para legitimar a segregação e que hoje possui a tarefa de acolher em seus bancos todo e qualquer indivíduo, independente de suas características pessoais.

Palavras-chave: Inclusão; Paradigmas; Educação Especial; Escola

ABSTRACT
In current education, Inclusion is a topic of constant debate due to the challenge it represents. Analyzing the history of Brazilian education, we realize that society, from time to time, presents changes in its set of values, perceptions and practices, that is, it changes its paradigms. In this work we propose to carry out a brief bibliographical research on the history of Special Education to support an analysis of the situation of inclusion in today's schools, highlighting the paradigms: Institutionalization (period in which society believes that disabled people should be segregated, hospitalized in institutions), services (a period in which total institutionalization is questioned, rethinking the role of the institution as a place to prepare disabled people for life in society) and support (differences are considered ecological, all people have special needs and it is up to society to structure itself to offer all its citizens the necessary means so that everyone has access to culturally produced goods). We aim, based on historical excerpts, to demonstrate how we arrived at current inclusive ideas and reflect on the situation in schools today. We conclude that inclusion, as a result of the change in social paradigm, represents an advance in the treatment given to people with disabilities and is a great challenge for education, as it implies a restructuring of the current school organization that goes far beyond physical or even curricular adaptation, requiring that the reason for this institution's existence, initially created to legitimize segregation and which today has the task of welcoming any and all individuals, regardless of their personal characteristics, into its banks.

INTRODUÇÃO

Este tema em questão foi escolhido devido à necessidade que tínhamos em nos aprofundar e sobre tudo, entender a importância da Educação Inclusiva para as Crianças com Necessidades Educacionais Especiais. Sabemos que, as crianças possuem uma natureza singular, que as caracterizam como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito próprio, ao interagir com pessoas que lhes são próximas e com o meio que a circunda.
Todavia, para melhor compreender os meandros do atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, será necessário

entender que, todas as crianças necessitam de um espaço apropriado para assimilação do conhecimento. Sabemos ainda que esse conhecimento é e será possibilitado devido a interação estabelecidas com outras pessoas. Nesse sentido, a Educação Inclusiva passa a ser de extrema importância para a construção do conhecimento e sobre tudo, para a interação com as diferenças. Diferenças essas que pode ajudar amenizar os problemas em uma sociedade preconceituosa e excludente!
Justificamos este projeto, pelo o fato de que a Educação Inclusiva já estar acontecendo há algum tempo e nesse sentido, o tema em questão nos motivou para que pudéssemos dá continuidade a esta pesquisa a respeito da Educação Inclusiva. O que tem sido feito e o que pensam sobre o assunto. Desejamos então, entender de que forma essa criança será inserida e em que condição será recebida na escola.
Com esta pesquisa queremos nos aprofundar mais no assunto para que haja uma melhor compreensão e desse modo cooperar com aqueles que se sentirem instigados a conhecer mais sobre a Educação Inclusiva.
Resgatar a concepção de criança e história da criança com necessidade especial, desde a idade antiga até a contemporânea, de modo que venha possibilitar o entendimento da Educação Inclusiva e sobre tudo, os benefícios que esta traz à educação e principalmente para uma sociedade excludente.

UM POUCO DA HISTÓRIA DO DEFICIENTE A HISTÓRIA DE SEGREGAÇÃO E OS PRIMEIROS MOVIMENTOS PARA TRATAMENTO DO DEFICIENTE NO MUNDO

Nesta pesquisa poderemos observar como aconteceu a história da educação especial, sobretudo, como se fundamentaram as primeiras impressões da sociedade em relação ao deficiente. Nesse sentido, acreditamos que, quando se pretende conhecer as concepções de uma comunidade sobre pessoas com necessidades educacionais especiais, humanizar tratamentos e promover a inclusão educacional se faz necessário contextualizar historicamente esses tópicos para melhor compreendê-los.
Religião, com toda sua força cultural, ao colocar o homem como imagem e semelhança de Deus, ser perfeito, pregavam a idéia da condição humana como indicação de perfeição física e mental. Aqueles que não tinham a "perfeição" de Deus era considerado sub-humano e posto à margem da sociedade. (MAZZOTA, 2003).
Entre os séculos XVII e XVIII, relata Jimenez (1994) que, os Esquimós, deixavam os velhos e deficientes em locais estratégicos para serem devorados pelos ursos brancos. Como parte de "crendices" algumas tribos indígenas eliminavam os recém-nascidos deficientes e as crianças não desejadas, especialmente as do sexo feminino. Já os velhos e as pessoas que ficassem deficientes eram enterrados vivos, alegando que a terra os protegeria contra tudo de mal. Já entre os hebreus, toda doença crônica ou deficiência simbolizava algum tipo de impureza ou pecado dos seus antecessores.
Observamos que, esses infanticídios que a história nos relata, cometido por algumas civilizações dos séculos passados, infelizmente, ainda nos dias de hoje estes infanticídios acontecem. Sabemos que não é preciso ir muito longe para nos depararmos com crueldades desse tipo. Neste sentido temos o conhecimento que aqui no Brasil o infanticídio faz parte da cultura de alguns indígenas. Algumas ONGs e entidades ligadas aos Direitos Humanos cobram dos Governos uma ação contra a matança de crianças que nascem com algum tipo de deficiência. Essas crianças por conta do que chamam de "cultura" são enterradas vivas. Os governos, por sua vez, dizem nada poder fazer, por se tratar da cultura de um povo.
Ainda no século XVII e XVIII, o descaso para com os deficientes mentais, era algo absurdo! Estes eram internados nas mesmas instituições: orfanatos, manicômios e prisões, onde ficavam juntos com outros excluídos, como: doentes mentais, velhos, pobres e delinquentes. Esse período também é conhecido como fase de exclusão. Uma época em que a pessoa com deficiência não recebia nenhuma atenção educacional e tampouco outros serviços assistenciais. Essas pessoas formavam uma classe de ignorados e de rejeitados. (JIMENEZ, 1994), e que em muitas situações eram até mesmo explorados e perseguidos.
Segundo Jannuzzi (2004), os povos primitivos e até mesmo em estágio mais avançado da civilização, como: os egípcios, gregos e ro-

manos, consideravam as deficiências como manifestações do sobrenatural.

Na história da Educação são significativas as informações sobre o atendimento educacional às pessoas com deficiência, podendo-se constatar que até o século XVIII, segundo Mazzotta (2003), as noções sobre a deficiência eram basicamente ligadas ao misticismo e ocultismo, não havendo base científica para o desenvolvimento de noções da realidade.
[...] a defesa da cidadania e do direito à educação das pessoas portadoras de deficiência é uma atitude muito recente em nossa sociedade. Manifestando-se através de medidas isoladas, de indivíduos ou grupos, a conquista e o reconhecimento de alguns direitos dos portadores de deficiências podem ser identificados como elementos integrantes de políticas sociais, a partir de meados deste século. (p. 15)

AS PRIMEIRAS LEIS EM RELAÇÃO AO DEFICIENTE E/OU EDUCAÇÃO INCLUSIVA
A história nos mostra que existem pessoas diferentes desde os tempos mais remotos da civilização, mas são poucos os relatos escritos a respeito dessas pessoas. Na Antigüidade havia duas posturas em relação às pessoas doentes, idosas ou deficientes: uma postura era de aceitação, tolerância; outra, majoritária, que optava pela eliminação, menosprezo ou destruição. Esse período é caracterizado pela ignorância e não aceitação do ser deficiente. (JIMENÈZ, 1994).
Com o Renascimento, quando a cultura e os valores se voltaram para o homem, ocorre a mudança dessa fase de ignorância e rejeição do indivíduo deficiente e começa a falar em direitos e deveres dos deficientes. O Renascimento foi um movimento que caracterizou os séculos XV e, principalmente, XVI e tinha valores contrários aos que vigoravam na Idade Média. A partir do período renascentista, segundo Jimenèz (1994) surgem alguns interesses em relação aos deficientes.
Atualmente pode parecer óbvio afirmar que a pessoa com necessidades educacionais especiais tem direito à educação, porém historicamente esses sujeitos sempre foram vítimas de preconceitos, abandono e descaso por parte do Estado. Apesar da primeira Constituição brasileira, de 1824, alegar que a educação era um direito de todo cidadão, (somente os homens eram considerados cidadãos), independente de sua condição civil e política, isentava as pessoas com necessidades educacionais especiais das obrigações políticas (JANNUZZI, 2004).

Nesse sentido e para entendermos melhor a transformação dentro da educação do deficiente ou Educação Especial é necessário que façamos um breve relato das mudanças e/ou leis rumo à Educação Especial.
Após a II Guerra Mundial instala-se um campo fértil para discussão dos direitos que garantissem igualdade e fraternidade entre os seres humanos. Para isso, foram elaborados documentos e pela sua importância pode-se citar a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Que em seus artigos 1° e 2°, enfatiza que:

(...) todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direito, sem distinção alguma, de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação, assegurando as pessoas com deficiência os mesmos direitos à liberdade, a sua vida digna, a educação fundamental, ao desenvolvimento pessoal e social e a livre participação na vida da comunidade.

O que podemos observar é que a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), ao destacar estes princípios, propôs uma abordagem positiva da diversidade humana, no sentido de superar os estereótipos que estão associados aos indivíduos com necessidades educacionais especiais.
Com a promulgação da Lei número 4024 de 20/12/61, as Diretrizes e Bases da Educação Nacional foram fixadas e nesse texto encontramos dois artigos dedicados ao atendimento educacional especial. O direito à educação estava garantido aos excepcionais, mas o processo educativo devia enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de contribuir par a integração desses indivíduos na comunidade (MAZZOTTA, 2003).
Este mesmo autor ressalta em suas pesquisas e publicações que desde a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, afirmava-se o

direito a educação de pessoas portadoras de necessidades especiais a fim de integrá-las ao sistema geral de educação, ou seja, ao ensino regular. Esta lei inspirou-se nos ideais liberais e no apoio à iniciativa privada, bem como apresentar fins genéricos para a educação, avançar em relação à educação especial, sendo considerada a primeira lei brasileira que trata claramente sobre o assunto.]
Nesse sentido, novas propostas educacionais, se fortaleceram juntamente com os movimentos de direitos civis de minorias e grupos marginalizados. Esses movimentos organizados exigiam do governo, respostas a suas reivindicações. Como consequência, em 1971, o Ministério de Educação e Cultura resolveu, por meio da Portaria nº 86 criar o Grupo Tarefa Educação Especial, "[...] com vistas a implantar uma sistemática de trabalho educacional dirigida aos excepcionais, em todas as suas formas, em todo o território brasileiro" (BRASIL, 2000c, p. 33).
Já em 11 de agosto de 1971, promulgou-se a Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus (Lei nº 5.692/71), que contemplou a temática da educação especial com apenas um artigo:
Art. 9º - Os alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.

Com a Constituição de 1988 obteve-se grandes avanços com relação ao direito a educação. Primeiramente, o direito à igualdade, (art. 5º): "somos todos iguais perante a lei sem nenhuma distinção de qualquer natureza", incluindo aí as necessidades especiais. Em seguida, assegurado o direito de educação para todos, garantido no artigo 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" (BRASIL, 1988, p.132).

A Constituição Federal de 1988, fundamentada nos princípios da dignidade humana, reconhece a educação como um direito de todos, independente da idade, integridade física ou mental, sexo e cor, tendo como responsáveis pelo seu provimento o Estado, a família e a sociedade. Esta mesma Constituição ainda apresenta, no seu artigo 208, inciso III, "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" (BRASIL, 1988, p.133).

REDEFINIÇÕES A RESPEITO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA
É importante destacar que, em relação à inclusão, dois eventos foram mundialmente significativos e pode ser considerado marcos dessa proposta, pois trataram de questões referentes à viabilização de educação para todos. Esses eventos foram "A Conferência Mundial sobre Educação para Todos", realizada em Jontiem, na Tailândia em 1990, que busca garantir a igualdade de acesso à educação a pessoas com qualquer tipo de limitação, e "A Conferência Mundial sobre Educação Especial", ocorrida em Salamanca, na Espanha, em 1994. Nessa conferência, foi elaborado o documento "Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais", que "inspirada na igualdade de valor entre as pessoas, propõe ações a serem assumidas pelos governos em atenção às diferenças individuais" (CARVALHO, 2000).
O Brasil também participou da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, a partir da qual se estabeleceu os primeiros ensaios da política de educação inclusiva. Independentemente de suas diferenças particulares. É reforçado pelas diversas declarações das Nações Unidas, que culminaram na Declaração de Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência, assinado em 1993 e publicado em 1994, garantindo que a educação de pessoas deficientes seja parte integrante do sistema educativo.

A conferência de Salamanca marcou um novo ponto de partida para milhões de crianças privadas de educação. Ela forneceu uma oportunidade única de colocação da educação para necessidades especiais dentro da estrutura mais ampla do movimento de Educação para Todos, lançado em Jomtiem, Tailândia, em 1990, e ela veio a um tempo em que os líderes mundiais e o sistema das Nações Unidas estavam adotando uma nova visão e dando

seus primeiros passos em direção à sua realização. (UNESCO, 1994, p. 15).

A partir da Declaração de Salamanca (1994) o Brasil oficializou a discussão de idéias diferentes. Este documento traz uma visão nova de educação especial, pois possui uma outra concepção de criança. Acredita e proclama que todas as crianças possuem suas características, seus interesses, habilidades e necessidades que são únicas e, portanto, tem direito à educação e à oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem e, "aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades" (SALAMANCA, 1994, p 1 e 2).
A Declaração de Salamanca, 1994, veio propagar o conceito de inclusão no contexto da educação comum, que teve sua origem na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, 1990. Em muitos trechos da Declaração de Salamanca (1994) é mencionado o conceito de inclusão, como:
... Parte do princípio de que todas as diferenças humanas são normais e de que a aprendizagem deve, portanto, ajustar-se às necessidades de cada criança, em vez de cada criança se adaptar aos supostos princípios quanto ao ritmo e à natureza do processo educativo. Uma pedagogia centralizada na criança é positiva para todos os alunos e, consequentemente, para toda a sociedade. (p. 18).

O princípio da integração, muito estudado por décadas, abrange todo o processo educativo. Integrar não é apenas colocar a pessoa com necessidades educacionais especiais em qualquer grupo, consiste na aceitação naquele que se insere. O ideal de integração ocorre em níveis progressivos desde a aproximação física, funcional e social até a institucional.
Hoje podemos observar que o Brasil possui um conjunto de leis muito importante para que as diferenças individuais sejam valorizadas e respeitadas no princípio da individualização. Individualizar o ensino significa atender às necessidades de cada um, dar o que cada um precisa para seu desenvolvimento pleno. A individualização pressupõe, portanto, a adequação do atendimento educacional a cada um, respeitando seu ritmo e características pessoais.
Procuramos aqui não colocarmos todas as leis e sim àquelas que serviram para elencar tudo que hoje existe em relação à Educação Inclusiva. Mas, no entanto, podemos observar que, o termo "escola para todos" previsto na Declaração de Salamanca, em que se idealiza o respeito às diversidades, é uma realidade exposta ainda apenas no papel, uma vez que, sem nem mesmo mencionar a inserção de educandos com necessidades educacionais especiais, a escola já vive uma pedagogia de exclusão, visto que o processo educacional como um todo é um reforçador das desigualdades sociais. Portanto, antes mesmo de se falar em educação inclusiva de qualidade para todos é necessário que se reflita e se reorganize o sistema educacional vigente, estabelecendo mudanças de mentalidade, de posturas, de atitudes, de organizações de espaços e sobretudo, das práticas pedagógicas.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM SEU CONTEXTO GERAL
CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO ESPECIAL
Hoje, quando se fala em educação especial algumas palavras como: Exclusão, Integração e Inclusão compõem de forma contundente os diversos discursos, principalmente dos estudiosos. Excluir significa afastar, eliminar ou desviar. Integrar significa formar, coordenar ou combinar num todo unificado. Incluir significa abranger, envolver, introduzir, fazer parte. Esta última tem uma representação muito importante no atual contexto, pois exprime o desejo de união, conciliação, compreensão e respeito entre pessoas diferentes.
Podemos dizer que ficou assegurado pela Constituição Brasileira (1988) o direito de todos à educação, garantindo, assim, o atendimento educacional de pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais. Nesse sentido, com o intuito de reforçar a obrigação do país em prover a educação, é publicada, em dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96. Essa lei expressa em seu conteúdo alguns avanços significativos. Podemos citar a extensão da oferta da educação especial na faixa etária de zero a seis anos. a idéia de melhoria da qualidade dos serviços educacionais para os alunos e a necessidade de o profes-

sor estar preparado e com recursos adequados de forma a compreender e atender à diversidade dos alunos. Constatamos que o capítulo V dessa lei trata especificamente da Educação Especial, expressando no artigo 58 que a educação especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino e, quando necessário, deve haver serviços de apoio especializado.

Sassaki (1997) afirma que em uma sociedade são observadas diversas fases no que se refere às práticas sociais: exclusão social, atendimento segregativo, integração e inclusão social; essas podem ocorrer simultaneamente. Diante dessa afirmação e analisando o contexto atual ainda é comum nesse período de transição de paradigmas, encontrar práticas sociais excludentes. Portanto, de suma importância nesse novo momento, ou seja, do paradigma da inclusão, respeito à diversidade que caracteriza o reconhecimento às diferenças e assegura à pessoa com deficiência o respeito a seus direitos.

A integração assim como modelo médico da deficiência procura tornar a pessoa "melhorada" para poder participar da sociedade. Segundo Sassaki (1997), por essa prática, o indivíduo deveria ser preparado para adaptar-se ao convívio social geral e retirado desse convívio caso não houvesse adequação nessa inserção. Nesse sentido, alguns alunos com deficiência começaram participando de classes especiais em escolas comuns, compartilhando o convívio geral apenas em algumas atividades extras - curriculares.

No processo de integração o atendimento a pessoa portadora de deficiência era efetivado através do chamado "Sistema de Cascata", esse sistema partia de uma hierarquia de serviços do mais segregados ao menos segregados, sistematizando os níveis de integração, especificando cada nível de acordo com as necessidades da pessoa com deficiência.

Dentro dessa prática de integração a Educação Especial oferecia vários tipos de serviço e modalidades de atendimento como: O Ensino Itinerante, Sala de Recurso, Classe Especial, Escola Especial, Ensino Hospitalar e Domiciliar.

De acordo com Sassaki (1997), a integração tinha como mérito o de inserir o portador de deficiência na sociedade, mas desde que ele estivesse de alguma forma capacitada a superar barreiras físicas, programáticas e atitudinais nela existente.

Analisando o percurso histórico até a integração, podemos afirmar que esta surgiu para abolir a pratica da exclusão social a que foram submetidas às pessoas com deficiência por vários séculos.

À luz do século XXI não cabe mais discriminar ou excluir. Atitudes como estas se tornam desajustadas. Porém, é preciso lembrar que foi a partir da reflexão sobre fatos historicamente condenáveis que percebeu-se a evolução de conceitos e condutas acerca das pessoas com deficiência.

OS PRIMEIROS PASSOS RUMO AO ATENDIMENTO AOS DEFICIENTES

Muitos dos mitos, dos estereótipos e das práticas desenvolvidas hoje em dia no que diz respeito às pessoas com necessidades educacionais especiais se fundamentam nas primeiras impressões da sociedade em relação a essas pessoas. Nesse sentido, acreditamos que quando se pretende conhecer concepções de uma comunidade sobre pessoas com necessidades educacionais especiais, humanizar tratamentos e promover a inclusão educacional se faz necessário contextualizar historicamente esses tópicos para melhor compreendê-los.

Ao longo da história da humanidade, podemos observar que as concepções sobre a deficiência foram evoluindo "conforme as crenças, valores culturais, concepção de homem e transformações sociais que ocorreram nos diferentes momentos históricos" (BRASIL, 2001d, p.25).

Estudos mostram que até o século XVIII poucos eram os conhecimentos sobre as deficiências, sendo esse pouco quase sempre ligado ao misticismo e/ou ocultismo, o que contribuiu para a segregação dos deficientes. Segundo Mazzotta (2003).

> [...] a defesa da cidadania e do direito à educação das pessoas portadoras de deficiência é uma atitude muito recente em nossa sociedade. Manifestando-se através de medidas isoladas, de indivíduos ou grupos, a conquista e o reconhecimento de alguns direitos dos portadores de deficiências podem ser identificados como elementos integrantes de políticas sociais, a partir de meados deste século. (p. 15)

No início do século XIX era comum, conforme relatos de Jannuzzi, (2004) o abandono de crianças com deficiências físicas ou mentais pelas ruas. As instituições eram vinculadas a hospitais e sanatórios e pareciam ser destinadas aos indivíduos com níveis mais graves, cujas incapacidades generalizadas eram de maior visibilidade. Essas instituições, embora funcionassem precariamente, ofereciam abrigo e alimentação aos deficientes, mas reforçavam a exclusão pelo afastamento do indivíduo da sociedade.

ANALISANDO A SITUAÇÃO DA ESCOLA ATUAL EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Hoje encontramos uma escola que ainda está muito atravessada pelas idéias psicológicas. Sonhamos com a escola que poderá ensinar a todos os alunos, que conseguirá controlar a aprendizagem de seus pupilos, que será capaz de transformar a todos em adultos felizes, capazes, sadios e sobretudo, cidadãos ou seja, os mesmos ideais da década de 30. Porém, nos deparamos com a demanda da inclusão: absorver aqueles que historicamente foram criados para não estar na escola - a criança especial. É a negação da própria instituição. Em um contexto geral os professores confirmam essa negação. Muitos se questionam sobre o aproveitamento dos deficientes numa sala regular, outros afirmam que eles vão prejudicar a aprendizagem dos demais, alguns se sentem despreparados, amedrontados e até mesmo inseguros! Essas situações estão justificadas historicamente, são procedentes, mas questionáveis

Nesse sentido, observamos que, não há questionamentos sobre a relevância da proposta de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns. Mas quando nos deparamos com a realidade das escolas, percebemos que, na maioria dos casos, a inclusão é mais física – o aluno está matriculado na turma – mas não está de fato incluído no processo de aprendizagem. Ou seja, a intenção é uma, e a prática é outra. Bueno (1993, p.56) acredita que apesar da proposta da Educação Inclusiva aparentemente ter como base estes mesmos ideais, "isto é somente aparência, pois se o norte é a educação inclusiva como meta a ser alcançada, isto significa que a projeção política que se faz do futuro é de continuarem a existir alunos excluídos, que deverão receber atenção especial para deixarem de sê-lo". Nessa direção, ao invés de construirmos uma política realmente democrática, com uma escola de qualidade que incorpore verdadeiramente todas as pessoas, estamos colocando como meta o "inatingível" em uma sociedade excludente.

No entanto, quando discutimos inclusão educacional temos que partir do princípio que cada indivíduo tem suas potencialidades e necessidades, que todas devem ser respeitadas para que, assim, todos os alunos consigam caminhar progressivamente num processo de ensino aprendizagem. E aí é que está o grande desafio! Pois como fazer para que todos consigam caminhar juntos apesar de tantas diferenças?

No entanto, é interessante considerar que os serviços especializados e o atendimento das necessidades específicas dos alunos garantidos pelas leis estão muito longe de serem alcançados. Acreditamos que, ainda existe no interior da escola, a carência de recursos pedagógicos e a fragilidade da formação dos professores para lidar com essa clientela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esta pesquisa pode-se observar a trajetória do deficiente ao longo da nossa história e a forma de tratamento que lhes foi dispensada. Ou seja, quase nenhuma! Mais, especificamente se tratando da história da educação brasileira pode-se observar ainda que esta passou pelos paradigmas da institucionalização no período imperial, onde os cegos, os surdos e os deficientes mentais mais comprometidos ficavam segregados da sociedade. Uma vez que esta sociedade estava muito preocupada com a eugenia da raça, acreditando que os "anormais", ou seja, aqueles que não conseguiam se adequar às normas escolares deveriam receber educação separados dos "normais", para evitar que os primeiros atrapalhassem a educação dos últimos. As instituições, antes locais de confinamento, passam a ser responsáveis pela educação dos deficientes, objetivando que estes venham adquirir condições de viver entre os "normais". A história nos mostra que, a pessoa com necessidades educacionais especiais tem causado inquietação na sociedade, sociedade essa que, as tratou de formas diferente. Todavia, é importante salientar que as formas de

tratamento são resultado da concepção de mundo, de homem e de sociedade de cada período.

Atualmente, existem amparos legais para que as pessoas com necessidades especiais tenham acesso a saúde, educação e ao trabalho, mas é preciso discutir ainda forma para acessar essas necessidades básicas do homem. Nos últimos anos na tentativa de incluir todos os alunos no ensino regular, muitas discussões estão sendo realizadas, especialmente, no que se refere ao local que essas pessoas deveriam estudar. Precisamos continuar a discussão, afinal, as crianças com necessidades educacionais especiais deverão estudar nas escolas de ensino regular. A lei lhes garante isso!

Aprofundando-nos mais ainda na história da educação especial, percebe-se que homens e mulheres, dentro das condições de vida existentes, e não dentro das condições que pensávamos ser adequadas, realizaram grandes obras. Embora, sejam notórios os avanços em relação às últimas décadas no que diz respeito aos direitos educacionais da pessoa com deficiência, ainda existe uma grande lacuna entre as diretrizes legais existentes e a efetivação do acesso e permanência dos alunos com necessidades educativas especiais.

Contudo, pode-se entender que, os princípios de inclusão nada mais são que princípios da democracia. E não existe democracia sem educação, e tampouco educação sem democracia. Os direitos das pessoas com deficiência estão explicitados na Constituição Brasileira, proclamados e assegurados também em outros textos legais. Nesse sentido, as pessoas devem ser percebidas com igualdade, implicando assim no reconhecimento e atendimento de suas necessidades específicas.

Diante de tudo isso, inaugura-se, com o novo milênio, a era da diversidade na qual não cabe mais discriminar e excluir, mas sim abrir o coração e a mente para o novo e para o diferente, pois, afinal: quem é igual? O reconhecimento e a inclusão de pessoas deficientes representam um avanço significativo para a instauração de uma sociedade plenamente democrática.

Contudo, nos encontramos divididos entre as ideias da integração e da inclusão, ou seja, estamos abandonando as formações de classes homogêneas, estamos às voltas com as diferenças, tentamos acolher os alunos deficientes, mas não sabemos ainda de que maneira iremos fazê-lo! É preciso que vejamos o aluno como um todo, buscando perceber suas habilidades e capacidades.

Nesse sentido, havemos de resgatar a função da escola enquanto meio primordial de difusão de conhecimentos científicos, culturais e assumir a tarefa de ensinar os alunos a lidar com esses conhecimentos para se expressarem através deles, aceitando que não conseguiremos abarcar todo o desenvolvimento dos alunos. Quando se alarga demais os objetivos da escola corre-se o risco de não ensinar nada.

Além do mais, a inclusão pede que a escola repense a função que tem tentado desenvolver, pois adaptações físicas e curriculares são importantes, mas por si só não garantirão a aprendizagem dos alunos deficientes. Esse objetivo exige que reformulemos os processos de ensino, buscando esclarecer o que queremos de fato com esses alunos. Nesse sentido, podendo perceber como aprendem, como apreendem o mundo a sua volta, como se relacionam com ele e com as pessoas e como podemos contribuir para seu desenvolvimento, considerando que possui sim suas diferenças, suas particularidades, mas que estas não são impedimento para sua escolarização.

Contudo, para que a inclusão escolar possa ser bem-sucedida é necessário que os alunos possam vivenciar situações que proporcionem níveis máximos de aprendizagem e desenvolvimento. No entanto, o que presenciamos nas escolas, evidenciam que, muitas vezes a instituição escolar está deixando de cumprir com seu compromisso político, visto que muitos ainda vivenciam experiências de fracasso na escola regular. Diante disso, devemos nos ater para a questão de como prover uma organização escolar que de fato responda às necessidades diferenciadas de ensino-aprendizagem de todos os alunos.

Conclui-se que, o paradigma da inclusão é recente em nossa sociedade. Como qualquer situação nova, incomoda, provoca resistências, desperta simpatia e também críticas, mas é necessário e urgente que todos os atores envolvidos no contexto educacional compreendam melhor as complexidades do cotidiano da sala de aula, especialmente quando se

trata de alunos com deficiência.

BIBLIOGRAFIA

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1988.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Declaração de Salamanca, Brasília, 1994.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental – Deficiência visual
– vol. 1 – Série Atualidades Pedagógicas 6. Brasília, 2001d.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. Projeto Escola Viva. Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – Alunos com necessidades educacionais especiais, v. 1. Brasília: MEC/SEESP, 2000c.

_____. Resolução CNE / CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001b. Disponível no site www.mec.gov.br

BUENO, José Geraldo Silveira. Educação Especial Brasileira: integração / segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993.

CARVALHO, Rosita Edler. Removendo Barreiras para a Aprendizagem. Porto Alegre: Mediação, 2000

GLAT, R. (Org.). Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar. 1 ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

JANUZZI, G, S de M. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

JIMENEZ, R. B. (org) Necessidades educativas especiais. Dinalivro: Lisboa,
1997.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? 2. ed. São
Paulo: Moderna, 2006.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. Educação Especial no Brasil: histórias e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2003.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro, RJ, WVA Editora e Distribuidora Ltda.

A CONTRIBUIÇÃO DA PSICOMOTRICIDADE NO DESENVOLVIMENTODA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MARIANA DE BRITO BRIAN LEITE

RESUMO
O presente trabalho evidencia a importância da educação psicomotora no desenvolvimento infantil e como essa ciência é fundamental no desenvolvimento escolar de nossas crianças. Muitas vezes professores se deparam em sala de aula com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem e esses problemas afetam o desempenho escolar dos mesmos, mas nem sempre isso está ligado a fatores neurológicos, a falta de experiência motora também prejudica o aprendizado. Pode-se afirmar que os jogos, as brincadeiras e o movimento são ferramentas essenciais para a aprendizagem, pois propiciam um desenvolvimento físico, intelectual e uma maior compreensão do esquema corporal, elementos importantes para o desenvolvimento de uma aprendizagem realmente significativa tornando possível a interação social com o mundo e com a cultura vigente.

Palavras-chave: Educação. Psicomotricidade. Desenvolvimento Infantil.

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objetivo apresentar os benefícios da psicomotricidade no desenvolvimento infantil e na escola, sendo esta, um objeto colaborador indispensável na aprendizagem dos alunos.

A educação psicomotora deve ser considerada como uma educação básica para a escola primária. Ela condiciona todas as aprendizagens pré-escolares e escolares; essas não podem ser conduzidas a bom termo se a criança não tiver conseguido tomar consciência de seu corpo, lateralizar-se, situar-se no espaço, dominar o tempo; se não tiver adquirido habilidade suficiente e coordenação de seus gestos e movimentos. A educação psicomotora deve constituir privilégio desde a mais tenra infância; conduzida com perseverança, permiti prevenir certas inadaptações sempre difíceis de melhorar quando já estruturadas... (LE BOULCH, p. 24)

No cotidiano das salas de aula, professores buscam formas para tornar o ensino mais estimulante e, consequentemente, mais eficaz. Uma das alternativas encontradas pelos profissionais que lidam diretamente com a educação, em especial as séries iniciais é a contribuição da Psicomotricidade, ciência que integra corpo e mente de maneira global. Nas escolas, as dificuldades na aprendizagem estão intimamente ligadas ao desenvolvimento motor, devido a isso, a educação psicomotora é tão recomendada pelos educadores da atualidade.

Os professores podem se questionar a respeito dessas aprendizagens que normalmente são vistas como de responsabilidade das aulas de Educação Física, quando na verdade devem ser trabalhadas também do ponto de vista da sala de aula por meio de jogos, brincadeiras, jogos dramáticos, ou seja, o movimento precisa ganhar o seu espaço também dentro da sala de aula, sobretudo nas séries iniciais, pois é na instituição escolar onde as crianças passam uma boa parte do seu tempo.

Acreditamos que a quantidade de alunos com dificuldades de aprendizagem encaminhadas ao serviço de orientação educacional, sala de recursos outros profissionais ou clínicas especializadas seria bem menor se os professores conhecessem a importância da realização de atividades psicomotoras como instrumentos capazes de sanar muitas dessas dificuldades.

A Psicomotricidade está presente no simples ato de brincar e quando a criança brinca, ela aprende, se desenvolve, cresce, se socializa, aprende a respeitar os limites, assimila e incorpora dados da sua própria cultura. Brincar é coisa séria, por isso é importante o aprofundamento do papel de todos os elementos que compõem o brincar, de forma clara e consciente.

Sendo o corpo, o principal canal de conhecimento e de leitura do mundo, o desenvolvimento psicomotor é o ponto de referência para que o professor saiba avaliar qualquer atraso na motricidade, que poderá comprometer todo o desempenho escolar da criança.

Cabe salientar que uma atividade bem planejada e intencionada almeja não só o envolvi-

mento do cérebro, mas dos músculos que se influenciam juntamente com a mente. Torna-se essencial o redirecionamento da prática educativa voltada para esse olhar de vincular o trabalho escolar ao movimento, envolvendo raciocínio e ações cognitivas, afetivas, sociais e motoras.

Este estudo é dirigido a alunos da pré-escola e séries iniciais do 1º segmento de Escolas públicas do estado do Rio de Janeiro. O mesmo se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica, a partir das contribuições de alguns autores como Piaget, Le Boulch, Vítor da Fonseca, Fátima Alves, Carlos Alberto Matos Ferreira, entre outros que abordam brilhantemente o assunto.

A PSICOMOTRICIDADE E O PROCESSO DE ENSINO – APRENDIZAGEM

Antes da aquisição da fala a criança se utiliza de gestos, movimentos e expressões corporais para se comunicar, se relacionar e explorar o meio no qual ela vive.

"O movimento, assim como o exercício é de fundamental importância no desenvolvimento físico, intelectual e emocional da criança". (Fátima Alves, 2012).

P presente estudo pretende fazer um breve levantamento histórico da psicomotricidade e sua real importância no processo de ensino aprendizagem

A Psicomotricidade é uma ciência originária da França, os primeiros estudos iniciaram no final do século XIX. O termo foi estudado inicialmente pelos médicos neurologistas que despertaram o desejo de explicar determinados fenômenos clínicos ganhando força a partir da exploração da neurofisiologia.

A partir desses estudos concluiu-se que a Psicomotricidade averigua as associações e influências entre a motricidade e o psiquismo. A respeito da ligação entre a motricidade e o psiquismo, Damasceno (1997, p.14) ressalva que "no sentido estrito, não há motricidade pura de todo elemento corporal objetivo e, por outro lado, não há pensamento sem corpo, sem atitudes e sem movimentos, pois todo movimento, no nível de execução, implica uma certa vivência mental", enfatizando desta forma a origem do termo que é dividido em duas palavras: de origem grega a palavra "Psique" significa fenômenos da mente (sensações, percepção, etc.) a outra palavra de origem latina "Moto" ou "Motriz" tem por definição, força que dá movimento.

O psiquismo [...] é entendido como sendo constituído pelo conjunto do funcionamento mental, ou seja, integra as sensações, as percepções, as imagens, as emoções, os afetos, os fantasmas, os medos, as projeções, as aspirações, as representações, as simbolizações, as conceptualizações, as ideias, as construções mentais etc., assim como a complexidade dos processos relacionais e sociais.

A motricidade [...] é entendida como o conjunto de expressões mentais e corporais, envolvendo funções tónicas, posturais, somatognósicas e práticas que suportam e sustentam as funções psíquicas. Com base neste pressuposto, a motricidade não pode ser compreendida apenas nos seus efeitos extrassomáticos, [...] uma vez que ela depende de motivações, significações internas e fins que a justificam, não sendo possível, portanto, separá-la dos processos psicológicos que a integram, representam [...]. (FONSECA, 2008)

Como vimos anteriormente, a Psicomotricidade teve início e está incorporado à medicina, porém após estudos realizados, tornou-se impossível associar o movimento apenas a "um prisma puramente anatômico e mecanicista" Mello (2005), o autor ressalva ainda a importância da medicina no "[...] diagnóstico de inúmeras perturbações das funções nervosas, os mecanismos dos sistemas piramidal, extrapiramidal e cerebelar [...]", porém segundo Mello apenas esses não completam todos os questionamentos acerca da "execução de movimentos" e dos "distúrbios psicomotores."

Desta forma podemos entender que a Psicomotricidade estuda as relações e as influências entre psiquismo e motricidade. Todas as sensações, os afetos, as emoções, as representações e os simbolismos estão dentro deste psiquismo. Assim, também como os processos relacionais e sociais. A Associação Brasileira de Psicomotricidade acrescenta que "a psicomotricidade pode também ser definida como o campo transdisciplinar que estuda e investiga as relações e as influências recíprocas e sistêmicas entre o psiquismo e a motricidade. "

Analisando o conceito de Psicomotricidade percebemos que Instituto Superior de Psi-

comotricidade e Educação descreve a Psicomotricidade como "[...] uma neurociência que expressa o pensamento através do ato motor harmônico. É a sintonia fina que coordena e organiza as ações gerenciadas pelo cérebro e as manifesta em conhecimento e aprendizado".
Para (Loureiro apud ISPE-GAE) "A Psicomotricidade é a otimização corporal dos potenciais neuro, psico-cognitivo funcionais, sujeitos as leis de desenvolvimento e maturação, manifestados pela dimensão simbólica corporal própria, original e especial do ser humano"
Segundo a Associação Brasileira de Psicomotricidade

Psicomotricidade é a ciência que tem como objeto de estudo o homem através do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo. Está relacionada ao processo de maturação, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas. É sustentada por três conhecimentos básicos: o movimento, o intelecto e o afeto.

Outros autores que marcaram a história da Psicomotricidade com suas contribuições foram Piaget, Wallon, Freud entre outros.
Responsável por redefinir o conceito de debilidade motora e por determinar de forma inteligível os transtornos psicomotores, Julian de Ajuriaguerra é dos estudiosos mais importantes nos estudos de psicomotricidade, ele define a psicomotricidade como "ciência da saúde e da educação, pois indiferente das diversas escolas, psicológicas, condutistas, evolutista, genéticas etc. Ela visa a representação e a expressão motora, através da utilização psíquica e mental do indivíduo". (Ajuriaguerra apud ISPE-GAE)
Através dessas definições podemos entender a psicomotricidade uma ciência relativamente nova que vem evoluindo ao passo que seus estudiosos vão explorando a área. Ela compila outras áreas e não só a médica como destacado no trecho acima, sua evolução foi gradativa.
A Sociedade Brasileira de Psicomotricidade ao descrever em seu site a história da Psicomotricidade, destaca a importância da Dupré, médico, que foi o primeiro a explorar a debilidade motora, a neuropsiquiatria de importância inigualável no campo psicomotor realizou estudos sobre a debilidade mental e seu entrelaçamento com os movimentos,
Dupré é o responsável por afirmar que "a independência da debilidade motora (antecedente do sintoma psicomotor) de um possível correlato neurológico." Destaca também a importância de Edouard Guilmain que em 1935 desenvolveu o exame psicomotor que realizava diagnóstico de "indicação da terapêutica e de prognóstico"
Conduzido pela escola francesa, que no período do século XX mais precisamente nas décadas iniciais também influenciaram a psiquiatria infantil e outras ciências ligadas ao desenvolvimento e conhecimento do ser humano, a Psicomotricidade no Brasil foi tomando sua forma. A partir da década de 50 (cinquenta) a Psicomotricidade passou a ser estudada de forma aprofunda permitindo que seus fundamentos causassem intervenções em diversas áreas principalmente na educação e na saúde. Sua influência surgiu inicialmente nas escolas especiais, como um instrumento pedagógico, corrigindo os distúrbios psicomotores de crianças com deficiências.
No ano de 1979 houve a primeira edição do Encontro Nacional de Psicomotricidade, encontro no qual pôde-se discutir posicionamentos teóricos e avanços nos estudos dos pesquisadores Brasileiros. Diversos profissionais estrangeiros vieram para o Brasil com a finalidade de expandir a Psicomotricidade no país e desta forma aproximadamente em 1980 iniciou a formação de profissionais no âmbito da Psicomotricidade e desta forma essa ciência se tornou influente no Brasil, nos dias atuais diversas escolas oferecem cursos, especializações e a área é amplamente difundida tanto no campo da educação quanto no da saúde.
Visto brevemente os conceitos, os avanços e conquistas alcançadas pelos estudiosos desta ciência podemos observar os possíveis benefícios apresentados em forma de teoria, nos capítulos posteriores explicaremos como a Psicomotricidade é aplicada na educação escolar e como sua aplicação pode influenciar no desenvolvimento infantil.
As crianças mesmo antes de nascerem se movimentam no útero. Já na infância crianças são sinônimos de movimento. Primeiros passos, andar, correr, pular, agachar etc., são habilidades básicas aprendidas e adquiridas

na infância. São movimentos construídos de acordo com as necessidades, interesses e possibilidades corporais humanas, esses movimentos tornam-se parte dos comportamentos, formando assim uma cultura corporal de movimento.
Na vida intrauterina o feto já se movimenta, mas na vida extrauterina as crianças começam a movimentar-se, adquirindo aos poucos maior controle sobre seu próprio corpo, se apropriando cada vez mais das possibilidades de interação com o mundo (BARRETO, 2000).
O movimento permite a criança vivenciar o mundo e a si mesma. Descobrir-se enquanto individuo no mundo, a partir de experiências concretas através do seu corpo e de seus movimentos, que gerarão habilidades básicas essenciais para o desenvolvimento intelectual.
Segundo Vayer (1984), a criança reconhece o mundo em que vive através de seu corpo e para isso, é importante que ela tenha consciência e controle do mesmo.
Pois é através da coordenação de seus movimentos e capacidade de deslocamento que a criança se coloca para explorar o mundo e estabelecer os seus conhecimentos.
O enfoque agora não é apenas no corpo em movimento, mas num sujeito com seu corpo em movimento. (...) O sujeito diz com seu corpo, com sua motricidade e com seus gestos (...). (LEVIN, 1995, p.42)
Segundo Ajuriaguerra (s.d. apud. GONÇALVES, 1983, p. 21), “A psicomotricidade é a expressão de um pensamento pelo ato motor preciso, econômico e harmonioso”. Assim, a psicomotricidade estabelece o equilíbrio desse ser, oferecendo-lhe possibilidades de encontrar seu espaço e de se identificar com o meio do qual faz parte.

Aprendizagem na infância

Movimentar-se é parte integral do ser humano. Já na infância tudo passa pela descoberta do ser, do fazer, do conseguir. O período da primeira infância é o tempo das descobertas sobre si e sobre o mundo, e grande parte dessas descobertas são feitas a partir do próprio corpo.

Todas as experiências da criança (o prazer e a dor, o sucesso ou fracasso) são sempre vividas corporalmente. Se acrescentarmos valores sociais que o meio dá ao corpo e a certas de suas partes, este corpo termina por ser investido de significações, de sentimentos e de valores muito particulares e absolutamente pessoais. (VAYER, 1984, p.30)

Vayer ainda afirma que: "... A criança toma consciência, trava conhecimento e adquire progressivamente o domínio dos elementos que constituem o mundo dos objetos, graças a seus deslocamentos e à coordenação de seus movimentos, isto é, graças a um uso cada vez mais diferenciado e cada vez mais preciso do próprio corpo" (p. 21, 1984).
A brincadeira é parte vital e crucial de uma infância saudável e feliz. E além do mais é um importante fator no desenvolvimento infantil, agregando na constituição social, motora, afetiva e cognitiva da criança. É através da brincadeira que a criança recria momentos, situações, aprende a solucionar situações problema, aumenta a capacidade imaginativa, adquire comportamentos voluntários, desenvolve habilidades físicas essenciais, supre necessidades e apropria-se do mundo que a cerca.
Brincar é algo universal no mundo infantil, através dos tempos e das culturas, nota-se que a criança sempre brincou independente da época ou das estruturas econômicas e de civilização.
O jogo é um exercício preparatório para a vida adulta, algo extremamente prazeroso que desenvolve potencialidades essenciais para toda a vida.
O jogo tem inúmeros benefícios para as crianças como, por exemplo: trabalhar a ansiedade, afirmação de limites, autoconfiança, autonomia, o estímulo a coordenação motora, desenvolvimento da organização espacial, agilizando o raciocínio lógico, verbal, numérico, visual e abstrato, aumenta e desenvolve a concentração e a atenção, desenvolve também a antecipação e a estratégia, e é claro, a consciência de equipe, entre outros.
De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:
No ato de brincar, os sinais, os gestos, os objetos e os espaços valem e significam outra coisa daquilo que aparentam ser. Ao brincar as crianças recriam e repensam os acontecimentos que lhes deram origem, sabendo que estão brincando. Nas brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos que já possuí-

am anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca. (1998, p.27)

A palavra lúdica vem do latim ludus e significa brincar. Neste brincar estão incluídos os jogos, brinquedos e divertimentos e se refere também à conduta daquele que joga que brinca e que se diverte. Por sua vez, a função educativa do jogo oportuniza a aprendizagem do indivíduo, seu saber, seu conhecimento e sua compreensão de mundo.

Os jogos lúdicos oferecem condições do educando vivenciar situações-problemas, a partir do desenvolvimento de jogos planejados e livres que permitam à criança uma vivência no tocante às experiências com a lógica e o raciocínio e permitindo atividades físicas e mentais que favorecem a sociabilidade e estimulando as reações afetivas, cognitivas, sociais, morais, culturais e linguísticas.

Negrine (1995, p. 43) ressalta que "Trabalhar no âmbito da psicomotricidade significa pensar que mais importante que a criança "saber fazer" ou "saber fazer bem" alguma coisa é a "tentativa de fazer", e mais, é a oportunidade de vivenciar diferentes experiências".

A psicomotricidade infantil tem como meta: motivar a capacidade sensitiva através das sensações e relações entre o corpo e o exterior (o outro e as coisas); cultivar a capacidade perceptiva através do conhecimento dos movimentos e da resposta corporal; organizar a capacidade dos movimentos representados ou expressos através de sinais, símbolos, e da utilização de objetos reais e imaginários; fazer com que as crianças possam descobrir e expressar suas capacidades, através da ação criativa e da expressão da emoção; ampliar e valorizar a identidade própria e a autoestima dentro da pluralidade grupal; criar segurança e expressar-se através de diversas formas como um ser valioso, único e exclusivo e uma consciência e um respeito à presença e ao espaço dos demais.

A importância da psicomotricidade no desenvolvimento infantil

Um dos intuitos da psicomotricidade é fomentar a base para a educação, daquelas capacidades indispensáveis à aprendizagem escolar, evitando dificuldades tão frequentes à alfabetização. Deste modo, criança é vista em sua totalidade e nas possibilidades que apresenta em relação ao meio, isto é, a educação deve ser feita em função da idade e dos interesses das crianças.

"O indivíduo não é feito de uma só vez, mas se constrói, através da interação com o meio e de suas próprias realizações". (FONSECA, 2004, p.19)

A teoria de Piaget afirma que a inteligência se constrói a partir da atividade motriz das crianças. Dos primeiros anos de vida até os sete anos, aproximadamente, a educação da criança é psicomotora. Tudo, o conhecimento e a aprendizagem, centram-se na ação da criança sobre o meio, os demais e as experiências através de sua ação e movimento. Através da psicomotricidade consegue-se estimular e reeducar os movimentos da criança, através de um trabalho orientado à atividade motriz e brincadeiras.

Segundo Lê Boulch (1987), é de grande importância a educação pelo movimento no processo escolar, uma vez que seu objetivo central é contribuir para o desenvolvimento motor da criança.

De acordo com Lê Boulch (1987),

"(...) na educação infantil, a educação psicomotora possui um papel relevante na prevenção das dificuldades escolares, ou seja, ela promove um desenvolvimento total do indivíduo. Nessa etapa da vida escolar, exercícios corporais e atividade psicomotora assegura a noção espacial, o domínio corporal, permitindo que a criança satisfaça sua necessidade do movimento."

Pois sendo o corpo a origem das habilidades cognitivas, a estimulação do desenvolvimento psicomotor torna-se indispensável no processo global de aprendizagem. Isso origina habilidades necessárias para o jogo e a brincadeira à criança.

Ainda sobre esse assunto, Le Boulch destaca a importância de a psicomotricidade ser trabalhada na escola desde as séries iniciais:

"A educação psicomotora deve ser enfatizada e iniciada na escola primária. Ela condiciona todos os aprendizados pré-escolares e escolares; leva a criança a tomar consciência de seu corpo, da lateralidade, a situar-se no espaço, a dominar o tempo, a adquirir habilmente a co-

ordenação de seus gestos e movimentos, ao mesmo tempo desenvolvendo a inteligência. Deve ser praticada desde a mais tenra idade, conduzida com perseverança, permite prevenir inadaptações, difíceis de corrigir quando já estruturadas." (LE BOULCH, 1984, p. 24).

Conforme afirma Negrine (1995, p. 20) um dos argumentos que justificam a educação psicomotora na educação básica durante a fase pré-escolar é a clareza sobre seu papel na prevenção das dificuldades de aprendizagem. Uma vez que é durante esse período que a personalidade de cada indivíduo vai sendo moldada. É o momento em que a criança constrói os principais instrumentos internos cujos servirão primeiramente de maneira inconsciente e depois conscientemente para interagir-se com a sua realidade externa. Assim, através da interação com o meio, a criança descobre, inventa, resiste, pergunta, argumenta e socializa-se.

Mediante o processo de ensino-aprendizagem é muito importante que os educadores, principalmente os de Educação Infantil, tenham conhecimento sobre o desenvolvimento infantil para que os conteúdos acadêmicos a serem trabalhados estejam de acordo com as necessidades psicomotoras daquela faixa-etária.

Existem alguns pré-requisitos para as crianças, do ponto de vista psicomotor, para uma aprendizagem significativa em sala de aula:

- Coordenação global - noções de localização, lateralidade, dominância e, consequentemente, orientação espaço-temporal.
- Coordenação fina - bom domínio do gesto e do instrumento
- Orientação espacial - noções de tempo, duração de intervalos, sequência, ordenação e ritmo.
- Acuidade auditiva e visual, mas só é possível propiciar estes estímulos se eles estiverem integrados e bem orientados.
- A falta ou a deficiência em algum ou em todos esses aspectos gerará dificuldades na aprendizagem, e por vezes a criança começa a demonstrar através de:
- Desinteresse, irresponsabilidade, agressividade;
- Hiperatividade, baixo nível de atenção, dificuldade para seguir instruções;
- Imaturidade social, dificuldade com a conversação, inflexibilidade;
- Fraco planejamento e habilidades organizacionais, distração, falta de destreza, falta de controle dos impulsos, entre outros.

Por conta disso, o professor tem um papel fundamental na construção do processo de aprendizagem dos alunos, e têm ainda mais ênfase quando se trata da educação infantil, pois nesse período é através do vínculo aluno-professor que se dá a aprendizagem, que acontece especialmente no campo emocional. E o professor tem diversas estratégias para cooperar neste processo para que não se torne algo doloroso e sofrido para as crianças. Através de uma investigação minuciosa de como cada criança se apropria do conhecimento, procurando descobrir as potencialidades e limitações, habilidades e fraquezas de cada um, sob todos os aspectos que envolvem este intrincado processo, que é o do aprendizado.

Deste modo, com o trabalho adequado da psicomotricidade em sala de aula, em parceria com a educação física, e com o auxílio e dedicação do educador poderá amenizar as dificuldades de aprendizagem presenciadas pelos educandos, diminuindo o fracasso escolar, contribuindo para uma educação de qualidade.

Podemos concordar com Lê Boulch com sua literatura bastante coerente ainda para os dias atuais quando diz que, a criança em idade pré-escolar precisa de uma educação voltada para o corpo, ou seja, ela não pode apenas ser uma mera expectadora da aprendizagem, nem pode aprender somente através de atos mecânicos. Uma educação voltada para o movimento corporal, relacionada com a brincadeira e os jogos, todos com uma intencionalidade, permite que a criança adquira gradativamente habilidades que a levem a uma educação que não separa corpo e mente, mas que a vê de um modo global. (LE BOULCH, 1987).

O desenvolvimento psicomotor evolui do geral para o específico. No decorrer do processo de aprendizagem, os elementos básicos da psicomotricidade (esquema corporal, estruturação espacial, lateralidade, orientação temporal e pré-escrita) são usados com frequência, sendo importantes para que a criança aprenda a associar noções de tempo e espaço, conceitos, ou seja, adquira conhecimentos.

“Para a maioria das crianças que passam por dificuldades de escolaridade, a causa do problema não está no nível da classe a que chegaram, mas bem antes, no nível das bases" (DE MEUR, A. STAES, 1989)

Uma dificuldade em um destes elementos poderá prejudicar a aprendizagem, criando barreiras. A criança que apresenta o desenvolvimento psicomotor mal constituído poderá apresentar problemas na escrita, na leitura, na direção gráfica, na distinção de letras, na ordenação de sílabas, no pensamento abstrato e lógico, na análise gramatical, entre outras.
Entendendo que a má formação psicomotora pode acarretar problemas na aprendizagem qual seria, então, o papel da escola na prevenção desse quadro?
A escola tem papel fundamental no desenvolvimento no sistema psicomotor da criança, principalmente porque a educação psicomotora deve ser trabalhada nas séries iniciais. Pois é na Educação Infantil, que a criança busca experiências em seu próprio corpo, formando conceitos e organizando o esquema corporal.
Baseando-se em Quirós e Scharager, Negrine enfatiza que a lateralidade é um dos aspectos mais importantes para o desenvolvimento das capacidades de aprendizagem. Pois uma criança cuja lateralidade não é bem definida, não percebe a diferença entre seu lado dominante e o outro. Possui dificuldades de descriminação visual por apresentar problemas de noção espacial, não nota diferença de esquerda e direita e, muitas vezes, é incapaz de seguir a diferença gráfica, ou seja, leitura iniciada pela esquerda. (MEUR; STAES, 1991)
Há alterações psicomotoras que interferem nas tarefas escolares, com reflexos diretos na escrita, dentre os quais podem ser citados:

- Falta de maturidade motora, a qual se manifesta através de uma debilidade motora na realização dos movimentos gráficos, na lentidão e na dificuldade de maneira geral;
- Tonicidade alterada para menos ou para excesso: as crianças hipotônicas fazem traço débil e letras mal-acabadas ou incompletas, e as crianças hipertônicas realizam o traço com demasiada pressão, sendo frequentes as sinestesias e os movimentos espasmódicos;
- Falta de coordenações psicomotoras que, isolada ou juntamente com as alterações neurológicas ou emocionais, se manifestam através de dificuldades mais ou menos graves, em alguns casos, para segurar o lápis e controlar os movimentos.

Assim cada capacidade psicomotora mal constituída traz seus prejuízos para a criança em desenvolvimento. Como podemos observar abaixo:

- Esquema corporal: quando mal instituído, a criança não coordena bem os movimentos. Vê-se que é atrasada quando se despe que as habilidades manuais lhe são difíceis. Na escola a caligrafia é feia e a leitura expressiva, não harmoniosa: o gesto vem após a palavra, a criança não segue o ritmo da leitura ou então para no meio de uma palavra (L. Picq; P. Vayer, 1977).
- Orientação temporal e espacial: de acordo com L. Nascimento, M. Machado (1986), "os problemas quanto à orientação temporal e orientação espacial, como, por exemplo, com a noção antes - depois, acarretam principalmente confusão na ordenação dos elementos de uma sílaba. A criança sente dificuldade em reconstruir uma frase cujas palavras estejam misturadas, sendo a análise gramatical um quebra-cabeça para ela".
- Má organização espacial ou temporal acarreta fracasso em matemática. Com efeito, para calcular a criança deve ter pontos de referência, colocar os números corretamente, possuir noção de fileira, de coluna, deve conseguir combinar as formas para fazer construções geométricas (Lê Boulch, 1982).

CONCLUSÃO

Como pudemos observar neste trabalho, a psicomotricidade na infância estimulada corretamente na escola traz inúmeros benefícios para a aprendizagem, e também traz malefícios quando negligenciada, prejudicando o processo de aprendizagem e de alfabetização no futuro.
Tivemos a descrição e explanação sobre as definições e conceitos sobre psicomotricidade, ajudando-nos a entender como surgiu, e também compreender e assimilar a que a psicomotricidade se refere e seus principais objetivos. A partir disso pudemos com clareza, começar a perceber a sua utilidade na educação infantil.
Começamos a ter detalhes sobre a psicomo-

tricidade na infância, entendemos por que o movimento é uma parte tão essencial no desenvolvimento infantil. Observamos como é feita a aprendizagem na infância. Pois bem, através de experiências: experiências corporais, sociais e afetivas. Dessa forma, a criança assimila aprendizados, cria e recria situações imaginativas ou não, usa e abusa de sua criatividade, aprendendo de forma concreta por uma das melhores maneiras que existem: brincando.

Nos foi descrito a psicomotricidade na escola. Mostrando-nos que o brincar, intencionalmente direcionado pelos professores tanto de sala quanto de educação física, ajuda a criança a formar habilidades que lhe serão a base para um bom desempenho e desenvolvimento escolar. Uma educação voltada para o movimento corporal, também através de brincadeiras e jogos (todos com uma intencionalidade), dá subsídios para que a criança adquira gradativamente habilidades que permitirão uma educação plena, que a desenvolverá por inteiro. Onde a criança não será mera expectadora e sim parte ativa da sua educação através do corpo, um ensino global onde não se separa corpo e mente.

Ainda ressaltamos como o trabalho voltado a psicomotricidade é estruturado, podendo observar a descrição de suas características, sendo algumas delas: a lateralidade, a estruturação espacial, o esquema corporal, a orientação temporal, entre outros, de igual importância. Notamos as incidências da psicomotricidade sobre a escolaridade, e a gravidade dos déficits quando não é bem trabalhada e estimulada na primeira infância.

Todos os objetivos específicos foram alcançados, trazendo-nos as informações desejadas e que foram citadas no início do trabalho. Também o objetivo geral foi alcançado, através da bibliografia encontrada, mostrando-nos o quão benéfico é o trabalho baseado nos princípios da psicomotricidade na educação infantil.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOMOTRICIDADE. Histórico da Psicomotricidade. Disponível em: < http://psicomotricidade.com.br/historico-da-psicomotricidade/ >

BARRETO, S. J. Psicomotricidade: Educação e Reeducação. 2. ed. Blumenau: Acadêmica, 2000.

_____. O lugar do corpo na Universidade. Blumenau: Acadêmica, 2010

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. – Brasília: MEC / SEF, 1998. Vol. 1

DAMASCENO, Leonardo Graffius. Natacao, Psicomotricidade E Desenvolvimento. São Paulo: Autores Associados, 1997.

DALILA COSTALLAT, Marilda Maluf Sanseverino. Psicomotricidade otimizando as relações humanas. São Paulo: Arte & Ciência, 2002.

DE MEUR, A. STAES, L. Psicomotricidade: educação e reeducação. São Paulo: Manole, 1991.

INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOMOTRICIDADE E EDUCAÇÃO, GRUPO DE ATIVIDADES ESPECIALIZADAS (ISPE-GAE). Disponível em: <http://www.more.ufsc.br/homepage/inserir_homepage>

FONSECA, V. Manual de Observação Psicomotora: significação psiconeurológica dos fatores psicomotores. Porto Alegre: Artes Médicas. p. 371. 1995.

_____. Psicomotricidade: perspectivas multidisciplinares. Porto Alegre: Artmed, 2004.

GALVÃO, I. Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOLDENBERG, M. A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Record, 1999.

GONÇALVES, Fátima. Do andar ao escrever um caminho psicomotor. Cajamar, SP: Cultural, 1983.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. São Paulo: Pioneira, 1994.

_____. Jogo, Brinquedo, e a Educação. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LE BOULCH, Jean. A educação pelo movimento: a psicocinética na idade escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

LUSSAC, Ricardo Martins Porto. Psicomotricidade: história, desenvolvimento, conceitos, definições e intervenção profissional. Efdeportes.com, ano 13, n.126, nov, 2008. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd126/psicomotricidade-historia-eintervencao-profissional.htm>

MELLO, Alexandre Moraes Psicomotricidade, educação e jogos infantis. São Paulo: IBRASA, 2005.

CULTURA, ARTE E DESENVOLVIMENTO HUMANO: UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA

MARISA VICTORINO SCARANELLO

RESUMO
O foco deste trabalho é analisar a arte como uma ferramenta essencial para promover a inclusão social e o desenvolvimento humano, investigando como as artes podem beneficiar crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social, abordando questões como pobreza, violência, discriminação e deficiência. Acreditase que a ausência de acesso à arte pode prejudicar o desenvolvimento integral desses indivíduos. A relevância desse tema está ligada à área de educação artística, que busca estimular o crescimento cognitivo, afetivo, social e cultural dos estudantes por meio da expressão artística. No contexto brasileiro, um país rico em diversidade cultural e produção artística, enfrentamos desafios para garantir que todos os cidadãos tenham acesso à cultura. A metodologia utilizada envolveu uma revisão bibliográfica sobre os conceitos de inclusão social e desenvolvimento humano no contexto da educação artística. Concluiu-se que a arte desempenha um papel poderoso na inclusão social e no desenvolvimento humano, e defendemos a necessidade de investimentos contínuos nessa área.

PALAVRAS-CHAVE: Artes; Acesso à cultura no Brasil; Inclusão social.

ABSTRACTThe focus of this work is to analyze art as an essential tool for promoting social inclusion and human development. We investigate how the arts can benefit children and young people in situations of social vulnerability, addressing issues such as poverty, violence, discrimination, and disability. The lack of access to art can negatively impact their overall development. The relevance of this topic is closely tied to the field of art education, which aims to stimulate students' cognitive, emotional, social, and cultural growth through artistic expression. In the Brazilian context, a country rich in cultural diversity and artistic production, we face challenges in ensuring that all citizens have access to culture. The methodology involved a literature review on the concepts of social inclusion and human development within the context of art education. We conclude that art plays a powerful role in social inclusion and human development, emphasizing the need for ongoing investments in this area.

KEY-WORDS: Arts; Access to culture in Brazil; Social inclusion.

INTRODUÇÃO

A arte, como expressão humana, transcende fronteiras e conecta pessoas por meio da criatividade, sensibilidade e comunicação. Ela se manifesta em diversas linguagens, como artes visuais, música, teatro, dança e mídias digitais. No entanto, seu impacto vai além da estética; a arte pode ser uma poderosa ferramenta para promover inclusão social e desenvolvimento humano.

Infelizmente, muitas crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social enfrentam barreiras para acessar a arte e seus benefícios. Questões como pobreza, violência, discriminação e deficiência limitam suas oportunidades culturais. Essas adversidades podem afetar negativamente seu desenvolvimento integral, comprometendo autoestima, identidade, criatividade e senso de cidadania.

Diante desse cenário, surge a pergunta: como as artes podem contribuir para a inclusão social e o desenvolvimento humano desses jovens? Este trabalho analisará os conceitos de inclusão social e desenvolvimento humano no contexto da educação artística. Além disso, investigará as principais estratégias de uso das artes na educação inclusiva e os desafios enfrentados por essas iniciativas.

Por fim, serão exploradas sugestões para ampliar o acesso à arte por meio de projetos sociais envolvendo a comunidade. Acredita-se que, ao valorizar a expressão artística, podemos promover a inclusão, empoderar grupos marginalizados e conscientizar sobre questões sociais relevantes.

A motivação deste estudo fundamenta-se na relevância do tema no contexto da educação artística. A educação artística é um campo interdisciplinar que busca integrar conhecimentos artísticos com abordagens pedagógicas e científicas. Seu objetivo é promover o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e

cultural dos estudantes por meio da expressão artística. Além disso, a educação artística visa fomentar a inclusão social, valorizando as diferenças culturais e individuais.
No Brasil, país rico em diversidade cultural e produção artística, enfrentamos desafios para garantir o acesso à cultura a todos os cidadãos. Dados do IBGE revelam que 44% dos pretos e pardos vivem em cidades sem cinemas, 37% em cidades sem museus e 25% em cidades sem teatros. Além disso, mais de um terço das crianças e adolescentes até 14 anos não têm acesso a esse tipo de lazer cultural. Essa realidade evidencia desigualdades sociais e regionais na oferta e no consumo de produtos culturais (BARBOSA, 2022).
Nesse contexto, este trabalho visa contribuir para o avanço do conhecimento sobre como as artes podem ser utilizadas como ferramentas eficazes de inclusão social no Brasil.

O ACESSO À CULTURA NO BRASIL

A educação é um direito universal e uma responsabilidade do Estado, conforme estabelecido na Constituição Federal de 1988. Além disso, a educação deve promover a inclusão social e cultural dos estudantes, respeitando suas diferenças e valorizando a diversidade.
Para orientar as políticas públicas de educação no Brasil, existem documentos importantes, como a Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 1998).
Esses documentos afirmam que o acesso à cultura é fundamental para o desenvolvimento integral dos estudantes, contribuindo para a formação da identidade, cidadania, criatividade e inovação. A cultura também impulsiona o turismo, a geração de empregos, a renda e o crescimento econômico. Portanto, é defendido que os estudantes tenham oportunidades de participar da vida cultural do país, seja por meio do ensino formal ou não formal (BRASIL, 1998).
No entanto, muitos brasileiros enfrentam obstáculos para acessar a cultura. Alguns deles lidam com dificuldades financeiras para pagar por serviços culturais; outros enfrentam falta de infraestrutura nas escolas ou comunidades; e ainda há aqueles que sofrem discriminação com base em cor, etnia, classe social ou gênero. Esses fatores limitam significativamente as possibilidades de acesso à cultura para uma parcela considerável da população brasileira (FISCHER, 2019).

Muitos brasileiros enfrentam desafios significativos para participar plenamente da vida cultural do país. Essas dificuldades incluem a falta de infraestrutura adequada, a ausência de políticas públicas eficazes, a escassez de incentivos fiscais e a carência de educação cultural. Além disso, barreiras como discriminação racial, desigualdade social e econômica, violência, pobreza, exclusão, falta de tempo e desinteresse também limitam severamente as oportunidades de acesso à cultura para uma parcela considerável da população brasileira (FISCHER, 2019, p. 54).

A ausência de acesso à cultura pode acarretar consequências negativas para o desenvolvimento integral da sociedade. A cultura não é apenas uma forma de expressão e comunicação, mas também um veículo de educação e transformação da realidade. Ela contribui para a formação da identidade, cidadania, criatividade e inovação dos indivíduos e das comunidades. Além disso, a cultura estimula o turismo, gera empregos, aumenta a renda e impulsiona o crescimento econômico. Portanto, investir na cultura é, de fato, investir no futuro (BARBOSA, 2022).
Para enfrentar essa realidade, é crucial ampliar as políticas públicas voltadas para a promoção cultural no Brasil. Isso envolve garantir que todos os brasileiros tenham acesso aos espaços culturais existentes e criar novos locais adequados às suas necessidades e demandas. Além disso, fortalecer as iniciativas culturais de organizações sociais, escolas públicas e privadas, universidades e movimentos populares é fundamental (FISCHER, 2019).
Bossi (2021) também destaca a importância de incentivar a produção artística nacional, oferecendo apoio financeiro, técnico e institucional aos artistas independentes e emergentes.
Em resumo, a cultura é um direito humano essencial e um bem público que deve estar acessível a todos os habitantes do país. Valorizar nossa riqueza cultural brasileira é uma responsabilidade coletiva para construir uma sociedade mais inclusiva e vibrante.

COMO AS ARTES FAVORECEM A INCLUSÃO SOCIAL

As manifestações artísticas desempenham um papel crucial na inclusão social, permitindo a participação plena e efetiva das pessoas em todas as esferas da vida. A inclusão social é um direito fundamental e um objetivo educacional, promovendo o respeito à diversidade, à cidadania e à democracia. Neste contexto, exploraremos como as artes podem favorecer a inclusão social em aspectos cognitivos, sociais e emocionais (BOSSI, 2021).

A inclusão social refere-se ao processo de garantir a participação igualitária de todos os membros da sociedade, independentemente de suas características pessoais, sociais ou culturais. Ela visa eliminar barreiras e discriminações que impedem o acesso e a convivência das pessoas em diferentes contextos. Reconhecida pela Declaração Universal dos Direitos Humanos e pela Constituição Federal do Brasil, a inclusão social também é um objetivo educacional, formando cidadãos conscientes e solidários (BRASIL, 1998).

Para promover a inclusão social, é essencial implementar políticas públicas e ações específicas que atendam às necessidades de grupos vulneráveis, como negros, indígenas, pessoas com deficiência, LGBT+ e pessoas em situação de rua. Essas medidas devem abranger diversos aspectos da vida, como família, escola, trabalho, comunidade e cultura.

Existem várias maneiras de promover a inclusão social. Uma delas é através da criação de programas assistenciais, como o Bolsa Família, Fome Zero e Minha Casa Minha Vida. Além disso, a implementação de leis que garantam os direitos das minorias étnicas ou sexuais é fundamental. A construção de rampas e a promoção da acessibilidade em edifícios públicos também são importantes. Além disso, oferecer cursos gratuitos ou populares nas escolas e realizar eventos culturais comunitários contribui para uma sociedade mais inclusiva (BARBOSA, 2022 p.23).

As artes desempenham um papel fundamental na inclusão social, especialmente no aspecto cognitivo. Ao mergulhar no universo artístico, as pessoas cultivam e aprimoram habilidades essenciais, como criatividade, imaginação, inovação, pensamento crítico e resolução de problemas. Essas competências são vitais para enfrentar os desafios da era moderna e navegar com sucesso em um mundo em constante evolução (BARBOSA, 2022).

Barbosa (2022) também destaca que a expressão artística permite que os seres humanos desenvolvam sua cognição de maneira diversificada, explorando diferentes formas de pensar e criar. Essas capacidades são cruciais para superar os obstáculos do século XXI e se adaptar às mudanças contínuas no mundo.

Além disso, as artes proporcionam oportunidades para explorar novas perspectivas e visões de mundo. As pessoas podem criar obras originais que refletem sua personalidade e apreciar o trabalho de outros artistas, ampliando seu repertório cultural e senso estético (BUORO, 2022).

A arte também estimula a comunicação e a expressão. Através das artes, as pessoas podem transmitir seus pensamentos, sentimentos e ideias de forma criativa e respeitosa. Elas também podem interagir com outras pessoas que compartilham dos mesmos interesses ou experiências. A arte pode ajudar as pessoas a se conhecerem melhor e a se relacionarem melhor com os outros (BOSSI, 2021).

No âmbito social, as artes permitem que as pessoas expressem suas ideias, sentimentos e opiniões de maneira criativa e respeitosa. Elas também facilitam a interação entre indivíduos com interesses ou experiências semelhantes.

O aspecto emocional das artes desempenha um papel crucial na inclusão social, como, por exemplo, o apoio Psicológico e bem-estar, já que as artes oferecem um refúgio para lidar com emoções difíceis ou traumas. A expressão artística permite que as pessoas processem sentimentos de maneira saudável e positiva. Pintura, música, dança e outras formas de arte podem ser terapêuticas, proporcionando alívio e conforto.

Através das artes, as pessoas se conectam com outras que compartilham interesses semelhantes. Participar de grupos artísticos, exposições ou eventos culturais cria laços sociais e fortalece o senso de comunidade.

A arte pode dar significado à vida. Ela oferece oportunidades para expressar identidade, valores e visões de mundo. Para aqueles com déficits de autoexpressão ou autoestima, a arte é uma ferramenta poderosa para se descobrir e se valorizar (BUORO, 2022).

Pessoas que enfrentam dificuldades em se relacionar com os outros, compreender suas próprias emoções e lidar com os desafios da vida podem encontrar na arte uma forma de desenvolver habilidades essenciais. Através das atividades artísticas, como pintura, música ou dança, elas podem estimular a criatividade, aprofundar o autoconhecimento, fortalecer a autoestima e construir autoconfiança. Além disso, a arte pode ser uma ferramenta valiosa para superar traumas, medos e inseguranças, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo e emocional (BUORO, 2022, p. 12).

Existem diversos projetos sociais que utilizam a arte como meio de inclusão social para pessoas com deficiência emocional ou comportamental. Por exemplo, o projeto "Arte Salva" oferece oficinas de arte para mulheres em situação de rua em São Paulo. Através da arte, essas mulheres conseguiram superar traumas, recuperar a autoestima e até mesmo encontrar emprego. Outro exemplo é o projeto

"Arte e Inclusão", que explora o impacto do ensino de artes na percepção de mundo de pessoas com deficiência intelectual (BOSSI, 2021).

DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA AMPLIAR O ACESSO ÀS ARTES

As artes são uma forma essencial de expressão, comunicação e transformação social, contribuindo para o desenvolvimento integral das pessoas. Infelizmente, muitas comunidades carentes enfrentam dificuldades para ter acesso à arte devido a barreiras econômicas, educacionais e culturais.

Neste contexto, destacam-se iniciativas sociais que buscam promover as artes nessas comunidades. Por exemplo, o Projeto Lugar de Artes e Histórias, realizado pela Associação Amor de Mãe em Marília (SP), oferece oficinas de pintura, colagem, escultura e teatro para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. O objetivo é estimular a criatividade, autoestima e expressão dos jovens, além de valorizar sua cultura e identidade. Além disso, o Projeto Piscina Acessível, da Amei (Associação Marilense de Esportes Inclusivos), utiliza a piscina como espaço cultural para pessoas com deficiência física ou intelectual, proporcionando lazer, saúde e inclusão social por meio de atividades aquáticas e oficinas de arte, além de eventos culturais especiais.

O Projeto Mídia Cidadã, realizado pela Associação de Acolhimento Bom Pastor em Jundiaí (SP), é outro exemplo relevante. Esse projeto utiliza a mídia digital como ferramenta educativa e cultural para pessoas em situação de rua ou abrigo. Seu objetivo é desenvolver habilidades digitais, comunicativas e criativas nos usuários, oferecendo cursos online gratuitos sobre informática básica, redes sociais, produção audiovisual e música. Além disso, o projeto incentiva os participantes a criarem seus próprios conteúdos digitais sobre temas relevantes para suas vidas (SANTANA, 2022).

Esses casos ilustram a diversidade de abordagens para promover as artes em comunidades carentes, utilizando diferentes recursos e metodologias. No entanto, essas iniciativas também enfrentam desafios para ampliar o acesso à arte nessas comunidades. Entre os desafios identificados por Iavelberg (2013), destacam-se:

Falta de financiamento adequado: As iniciativas sociais dependem principalmente do apoio financeiro de organizações públicas ou privadas. No entanto, muitas vezes essas organizações têm limitações orçamentárias ou burocráticas que dificultam a concessão dos recursos necessários para atividades artísticas.

Falta de infraestrutura adequada: Espaços físicos apropriados são essenciais para realizar atividades artísticas com segurança e qualidade. Infelizmente, esses espaços são escassos ou precários em muitas comunidades carentes.

Falta de capacitação adequada: Profissionais qualificados são necessários para planejar, executar e avaliar as atividades artísticas com eficiência. No entanto, muitas vezes esses profissionais são insuficientes ou inexistentes nas comunidades carentes.

Falta de participação adequada: A participação ativa dos usuários nas atividades artísticas é fundamental para o sucesso dessas iniciativas. Engajar a comunidade e incentivar a participação é um desafio constante.

É importante reconhecer esses obstáculos e buscar soluções criativas e colaborativas para superá-los, garantindo que mais pessoas possam desfrutar dos benefícios da arte.

Diante dos desafios mencionados, é funda-

mental explorar alternativas que ampliem o acesso à arte em comunidades carentes. É essencial pressionar as autoridades para apoiar iniciativas sociais relacionadas às artes. Isso pode envolver incentivos financeiros, parcerias e políticas que valorizem a cultura e a expressão artística.
Deve-se também estabelecer alianças entre organizações sociais que promovem atividades artísticas e outras instituições (sejam públicas ou privadas) pode fortalecer essas iniciativas. Compartilhar recursos, espaços e conhecimentos é uma abordagem eficaz.
Além disso, Barbosa (2022) destaca a relevância do ensino de artes nas escolas. Valorizar a cultura, criatividade e expressão dos estudantes contribui para o desenvolvimento integral da pessoa. No entanto, para que o ensino de artes seja efetivo, é necessário considerar a formação adequada dos professores de artes, visando investir na capacitação desses profissionais para oferecer uma educação de qualidade.
A infraestrutura escolar, a fim de garantir espaços adequados e recursos para o ensino de artes nas escolas. A diversificação do acesso, pois mesmo em instituições que não oferecem ensino formal de arte, é importante promover atividades extracurriculares e parcerias com entidades culturais, ampliando as oportunidades de contato com as artes. Assim, ao unir esforços e criar condições favoráveis, podemos democratizar o acesso à arte e seus benefícios nas comunidades menos privilegiadas

Para aprimorar o ensino de artes, é fundamental expandir a infraestrutura das escolas que oferecem essa disciplina. Isso implica em proporcionar espaços adequados para atividades artísticas, garantindo segurança e qualidade. As instituições de ensino devem dispor de salas específicas para música, teatro, dança e artes visuais, equipadas com instrumentos, materiais e recursos tecnológicos. Além disso, é essencial que as escolas disponham de bibliotecas especializadas em arte e cultura (BARBOSA, 2022, p. 17).

A formação contínua dos professores de artes é essencial para atualizar seus conhecimentos sobre diferentes linguagens e estéticas artísticas, bem como para abordar questões sociais, políticas e culturais relacionadas à arte. Essa formação também amplia as possibilidades de atuação dos professores em diversos contextos educacionais, incluindo escolas públicas e privadas, instituições culturais, espaços comunitários e projetos sociais. Além disso, estimula o trabalho colaborativo entre os educadores, promovendo a troca de experiências e saberes (SANTANA, 2020).
Os professores de artes desempenham um papel fundamental ao despertar o interesse e a criatividade dos alunos, além de fomentar a interação crítica e o respeito às diferenças. Para alcançar esses objetivos, é crucial oferecer cursos de arte-educação nas universidades e escolas, preparando os professores para lecionar música, teatro, artes visuais, dança e desenho geométrico (SANTANA, 2020).
Além disso, garantir um ambiente seguro e de alta qualidade para atividades artísticas é vital nas escolas que oferecem educação artística. Isso envolve salas polivalentes equipadas para aulas de artes visuais, dança, música e teatro. A aquisição de materiais artísticos, instrumentos musicais, uniformes e acessórios necessários para grupos musicais também é essencial. Além disso, o acesso à internet e aos recursos tecnológicos é fundamental para a produção e compartilhamento de obras. Por fim, espaços adequados para atividades artísticas garantem segurança e qualidade (BARBOSA, 2022).
A diversificação das oportunidades de acesso às artes em escolas que não oferecem ensino formal de arte é uma maneira de promover a inclusão social e
cultural dos estudantes em situação de vulnerabilidade ou exclusão. Essa abordagem pode ser implementada por meio de projetos sociais que envolvam a comunidade na produção e apreciação artística. Tais projetos têm objetivos variados, como estimular o protagonismo juvenil, fortalecer o senso crítico, valorizar identidades locais, combater preconceitos e promover a cidadania. Exemplos práticos incluem oficinas de cerâmica, pintura, escultura e teatro, bem como rodas de conversa sobre temas culturais, exposições coletivas e festivais (BOSSI, 2021).
Além disso, "as escolas podem oferecer oficinas gratuitas ou populares, envolvendo a comunidade em atividades artísticas. Essas experiências estimulam a autoestima, a expres-

são e a participação dos estudantes" (BOSSI, 2021, p.42).
Em resumo, o ensino de artes nas escolas enriquece a educação dos alunos, proporcionando diferentes linguagens e estéticas artísticas. Investir na formação contínua dos professores de arte, melhorar a infraestrutura das escolas e diversificar as formas de acesso às artes em comunidades carentes são passos importantes para uma educação mais democrática, criativa e transformadora.

MATERIAL (IS) E MÉTODOS

A abordagem metodológica deste estudo envolveu uma revisão bibliográfica aprofundada sobre os conceitos de inclusão social e desenvolvimento humano no contexto da educação artística. Para alcançar esse objetivo, aplicamos os seguintes critérios de seleção:
A abordagem metodológica deste estudo envolveu uma revisão bibliográfica aprofundada sobre os conceitos de inclusão social e desenvolvimento humano no contexto da educação artística. Para alcançar esse objetivo, aplicamos critérios de seleção que priorizaram a relevância teórica, a atualidade, a abrangência, a qualidade das fontes, a objetividade e imparcialidade, a confiabilidade, a acessibilidade e disponibilidade, bem como a pertinência, consistência e clareza das informações apresentadas.
O referencial teórico baseia-se em diversos autores, incluindo Barbosa (2022), Bossi (2021), Fischer (2019) e outros. Os descritores usados são: artes, ao acesso à cultura no Brasil e à promoção da inclusão social por meio das expressões artísticas.
A pesquisa, inserida no paradigma crítico de investigação, tinha como objetivo central a discussão 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 Marconi e Lakatos (1992).

CONCLUSÃO

A arte, como um veículo de expressão e conexão, desempenha um papel crucial na promoção da inclusão social. Ela transcende barreiras culturais, linguísticas e físicas, permitindo que pessoas de diferentes origens e habilidades se encontrem em um espaço comum. Ao celebrar a diversidade e valorizar as experiências individuais, a arte nos lembra de nossa humanidade compartilhada.
Além disso, a arte oferece uma forma de terapia e cura para aqueles que enfrentam desafios físicos ou mentais, permitindo que essas pessoas se expressem, encontrem significado e construam resiliência. Por meio de projetos inclusivos e acesso equitativo à educação artística, podemos fortalecer ainda mais a inclusão social e empoderar comunidades marginalizadas.
Em suma, a arte não apenas reflete nossa sociedade, mas também a transforma. Investir em programas artísticos e promover a acessibilidade à arte é essencial para construir um mundo mais inclusivo e compassivo para todos.

REFERÊNCIAS

Barbosa, Ana M. T. A imagem no ensino da Arte: anos oitenta e novos tempos São Paulo: Perspectiva, 2022.
Bossi, Alfredo. Reflexões Sobre a Arte. São Paulo: Ática, 2021.
BRASIL – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Brasília: MEC/SEF,1998.
Buoro, Anamélia. Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2002.
Fischer, E. A necessidade da arte. 9° ed. Rio de Janeiro: Editora LTC, 2019.
Iavelberg, Rosa. Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2013.
Marconi, Marina de Andrade; Lakatos, Eva Maria. Metodologia do trabalho científico. São Paulo: Editora Atlas, 1992.

O CONCEITO DE LIBERDADE NO ESTOICISMO DE EPICTETO

MATHEUS FELIPE DE OLIVEIRA NUNES

RESUMO
O tema da liberdade perpassa toda a história da filosofia, dos antigos aos contemporâneos. Pretendo mostrar como esse tema tão importante se dá em um importante filósofo estoico: Epicteto, e como, na filosofia estoica, esse tema está ligado à física e ao viver conforme a physis. Deste modo, veremos que a liberdade na filosofia estóica e, em especial, em Epicteto refere-se à distinção entre coisas que estão sob nosso controle e coisas que não estão sob controle. Assim, uma vida que tem como foco a racionalidade e o Logos é uma vida virtuosa, na qual as paixões são extirpadas pelo sábio. Ser livre, portanto, é saber que há coisas que não estão sob nosso controle e que desejar essas coisas ou busca-las é deixar de ser livre e optar por tornar-se escravo das paixões.
Palavras-chave: Estoicismo; Epicteto; Liberdade; Physis; Logos

ABSTRACT
The theme of freedom runs through the entire history of philosophy, from ancient to contemporary. I intend to show how this very important theme occurs in an important Stoic philosopher: Epictetus, and how, in Stoicism, this theme is linked to physics and to living according to physis. In this way, we will see that freedom in Stoic philosophy and, in particular, in Epictetus refers to the distinction between things that are under our control and things that are not under control. Thus, a life that focuses on rationality and the Logos is a virtuous life, in which passions are extirpated by the wise. Being free, therefore, is knowing that there are things that are not under our control and that to desire these things or seek them is to stop being free and choose to become a slave to passions.

Keywords: Stoicism; Epicteto; Freedom; Physis; Logos

INTRODUÇÃO

A discussão filosófica e os problemas levantados a respeito da liberdade, são problemas abordados durante toda a história da filosofia. Nesse artigo, pretendo discutir o conceito de liberdade em um filósofo de uma das escolas filosóficas mais importantes da antiguidade: o estoicismo. Mais propriamente em um filósofo em particular: Epicteto.

O estoicismo teve seu início na Antiguidade, por volta do século III a.c, na Grécia. Nesse período, os principais filósofos do estoicismo foram Zenão de Cítio, Crísipos, Cleantes, Panecio, Posidônio. Por volta do século I d.c, em Roma, alguns filósofos resgatam o pensamento do estoicismo grego, e formaram o que depois se chamou de estoicismo imperial.

Epicteto foi um filósofo estoico, que fez parte do chamado estoicismo romano, também chamado por alguns de estoicismo imperial, representando junto com Sêneca, o imperador Marco Aurélio e Mussônio Rufo, a última fase do estoicismo na Antiguidade.

O estoicismo foi uma corrente helenística, que assim como as outras escolas desse período, se caracterizou por uma busca da ataraxia ou imperturbabilidade da alma e da felicidade. Mas, há uma divergência entre essas escolas sobre qual seria a melhor maneira de alcançar essa imperturbabilidade. Os estoicos identificam essa vida feliz com a busca das virtudes, como veremos neste artigo.

Os estoicos dividiram a filosofia em três partes: física ou ciência da natureza, lógica e ética ou ciência do que deve ser buscado e do que deve ser evitado, essa divisão também foi seguida por Epicuro e seus discípulos.

Alguns estudiosos acreditam que essa divisão é até mesmo anterior aos estoicos e que teria começado na Academia de Platão. A ética será nosso foco neste artigo, mas isso não significa que uma dessas partes pode ser pensada sem as outras já que estão em íntima conexão, como veremos.

Quando falamos da ética estoica e da busca pela ataraxia, lembramo-nos do seu racionalismo e de seu rigorismo moral, mas será que isso procede? E qual a relação disso com o conceito de liberdade?

O ESTOICISMO DE EPICTETO

O estoicismo de Epicteto é uma filosofia que transcende o tempo, oferecendo orientações

profundamente relevantes para a vida moderna. Epicteto, um antigo filósofo estoico que viveu entre 55 d.C. e 135 d.C., começou sua vida como escravo e enfrentou diversas adversidades. No entanto, ele se tornou um dos pensadores mais influentes da antiguidade, conhecido por suas ideias práticas e transformadoras sobre felicidade, liberdade e a arte de viver bem.

Central na filosofia de Epicteto está a dicotomia do controle, um conceito que enfatiza a importância de discernir claramente o que podemos e o que não podemos controlar. Ele argumenta que nossa verdadeira liberdade reside no controle sobre nossos pensamentos, ações e reações, não nos eventos externos ou no comportamento dos outros. Essa perspectiva permite que cultivemos uma liberdade interior, essencial para alcançar a felicidade genuína.

Um dos princípios fundamentais de Epicteto é a aceitação da realidade. Em vez de resistir às circunstâncias inevitáveis da vida, ele sugere que devemos abraçá-las como oportunidades para crescimento pessoal e aprendizado. Essa aceitação nos capacita a enfrentar adversidades com serenidade e sabedoria, em vez de nos deixarmos levar pelo sofrimento.

Epicteto também destaca o poder da vontade humana na escolha de como reagimos às situações. Embora não possamos controlar o que acontece à nossa volta, podemos controlar nossas respostas, utilizando nossa razão para agir de maneira ética e virtuosa. Isso inclui cultivar qualidades como coragem, justiça, temperança e sabedoria, essenciais para uma vida plena e virtuosa.

Um conceito especialmente marcante é o "Amor Fati", que nos incentiva a amar nosso destino, independentemente das circunstâncias. Não se trata de resignação passiva, mas sim de encontrar propósito e significado em todas as experiências da vida, transformando desafios em oportunidades de crescimento pessoal.

Na vida moderna, os ensinamentos de Epicteto têm aplicações práticas significativas. Eles nos ajudam a gerenciar nossas emoções, tomar decisões éticas, superar adversidades e cultivar relacionamentos saudáveis. Essa filosofia oferece um guia para promover o bem-estar mental, a resiliência emocional e a construção de uma vida plena e significativa.

Em resumo, o estoicismo de Epicteto continua a ser uma filosofia atemporal que nos convida a cultivar virtude, aceitar a realidade, fortalecer nossa vontade e encontrar significado em todas as nossas experiências. Ao fazê-lo, podemos alcançar a liberdade interior, a felicidade autêntica e a capacidade de viver bem, mesmo diante dos desafios do mundo moderno.

Embora o estoicismo privilegie a busca pela liberdade interior, não promove o isolamento social. Ao contrário, enfatiza o cumprimento do dever cívico e a contribuição para o bem comum. Epicteto, por exemplo, destacava a responsabilidade dos seres humanos racionais em participar ativamente da comunidade e promover a justiça e a ordem social.

Para os estoicos, é crucial aceitar nosso papel na sociedade, independentemente de nossa posição. Mesmo Epicteto, que viveu como escravo por um período, enfatizava a importância de agir com virtude e integridade em todas as circunstâncias sociais.

Além disso, a filosofia estoica adotava o conceito de "Cosmopolis" — a ideia de uma comunidade global na qual todos os seres humanos são membros. Isso promovia valores como tolerância, compaixão e solidariedade entre diferentes grupos sociais.

No entanto, os estoicos também reconheciam os limites de nossa influência na sociedade. Eventos políticos e injustiças sociais são inevitáveis e podem escapar ao nosso controle. Diante disso, a filosofia estoica sugere a aceitação serena da realidade e o cultivo da resiliência para enfrentar essas situações adversas.

Atualmente, os ensinamentos estoicos sobre dever cívico e liberdade social continuam relevantes. Eles encorajam a participação política consciente, a defesa da justiça social e a construção de uma sociedade mais equitativa. Ao mesmo tempo, oferecem orientações para lidar com as frustrações e desafios inevitáveis da vida pública com sabedoria e tranquilidade.

Em resumo, o estoicismo de Epicteto não apenas valoriza a liberdade interior, mas também enfatiza a importância de contribuir ativamente para o progresso social. Esse equilíbrio entre desenvolvimento pessoal e engajamento cívico pode conduzir a uma vida plena e significativa, beneficiando não apenas o indivíduo, mas também a comunidade como um todo.

O CONCEITO DE LOGOS E SUA LIGAÇÃO COM A NOÇÃO DE LIBERDADE NO ESTOICISMO

Para iniciarmos a resposta, começamos com uma citação do próprio Epicteto:

"É livre aquele que vive como quer, que não se pode nem restringir nem impedir nem forçar, cujas vontades são sem obstáculos, cujos desejos alcançam seus objetivos, cujas aversões não encontram o objeto desejado" (EPITETO, Encheiridion)

O viver como se quer, sem restrição e a vontade sem obstáculos que fala o filósofo, pressupõe uma outra coisa, que vamos explicar.
Epicteto é conhecido principalmente pela distinção entre as coisas que dependem de nós ou que estão debaixo do nosso poder (o pensamento, o impulso, etc.) e aquelas que não dependem de nós ou que não estão debaixo do nosso poder (a reputação, o cargo, a propriedade, etc).
Essas últimas dependem de outros fatores além da nossa própria vontade, e portanto, não devem representar nada para nós, por isso, nossa vontade deve ser direcionada apenas às coisas que dependem de nós.
Em outras palavras, devemos harmonizar nossa vontade com a natureza. Segundo a doutrina estoica, o homem deve viver de acordo com a natureza, ou seja, o homem, como ser racional, deve fazer compatibilizar a sua vontade individual com a ordem universal, o logos. Veremos como isso é possível.
Ora, o que é então a liberdade? Para começarmos nossa exposição, é necessário que comentemos brevemente a física dos estoicos, já que a física e a ética tem uma relação importante.
A resposta de um filósofo como Epicteto ou até mesmo de um estoico antigo seria na seguinte direção: há uma ordenação racional no cosmos, tudo está ligado e conectado, e tudo é administrado por uma lei cósmica. Tudo que existe, é ordenado por um princípio racional. Esse princípio racional é Deus (imanente à natureza) que está em tudo.

"De acordo com os estoicos, os princípios são dois: o ativo e o passivo. O princípio passivo é a essência sem qualidade – a matéria; o princípio ativo é a razão na matéria, ou seja, Deus." (Diogenes Laercio, 2008, p. 212).

Na doutrina estoica, tudo é corpo, e Deus ou "o Logos" é o princípio ativo e vivificador do cosmos e os homens individuais são partes desse Todo.
Os estoicos chamam de destino essa ligação entre as causas, ou seja, esse encadeamento cósmico. Uma observação: destino aqui é entendido como essa força cósmica que dá ao homem esse agir livre que é de sua própria natureza, já que só o homem é racional.
Uma observação: o destino não é entendido aqui como algo que já está pré-determinado. Aliás, se assim fosse, não seria possível falar de uma concepção de liberdade nesses filósofos, já que seria um tipo de doutrina fatalista, que defenderia que os fatos estão determinados e o homem teria seu livre arbítrio anulado, e não seria possível o homem escolher viver de acordo com o logos.
O sábio deve se integrar a essa harmonia universal voluntariamente. Quanto mais a nossa razão individual está em consonância com a razão universal, mais felizes somos, e é nisso que consiste a liberdade. Os indivíduos devem agir de acordo com a natureza, ou seja, virtuosamente, se quiserem alcançar a felicidade.
O sábio deve ter domínio de si mesmo, não deixando que as coisas externas perturbem sua alma. Só é livre aquele que age conforme sua natureza, seguindo seu destino.
Aquele que age de maneira contrária à sua natureza, se deixando levar pelas paixões e buscando coisas que não dependem de sua vontade é um insensato e estará sempre com a alma perturbada.

A RELAÇÃO ENTRE A VIDA VIRTUOSA, ONDE AS PAIXÕES DEVEM SER EXTIRPADAS E A LIBERDADE

De acordo com os estoicos, as paixões são irracionais, mas não surgem de uma parte irracional da alma, mas sim, de juízos errados que a alma faz. Por exemplo: um homem que pense que o prazer é algo absolutamente bom e o fim segundo o qual o homem deve dirigir suas ações, forma assim uma paixão (pathos), sendo assim, um insensato. O único bem é a virtude, o único mal é o vício, e não é possível uma vida virtuosa sem que as paixões sejam aniquiladas da vida.
No aspecto mencionado acima, notamos a importância que a teoria do conhecimento

(apesar desse nome ser bem posterior aos estóicos e a Epicteto) tem para a ética, e como a separação da filosofia em três partes não é uma separação onde uma das partes não se comunica com a outra, mas sim, uma separação onde cada uma das partes tem não só ligação umas com as outras, mas com o todo: uma parte é inconcebível sem as outras e não pode ser pensada isoladamente.
Os animais não formam juízos, mas vivem apenas de acordo com os impulsos e desejos: não tem a racionalidade e a vontade, apenas seguem os instintos, e essa é a natureza própria deles, enquanto os homens têm o logos e podem formar juízos.
O insensato vive de acordo com os impulsos excessivos, também chamados das paixões, que segundo os estoicos, são irracionais, e até mesmo, erros da razão. E ainda, podemos dizer, que o insensato é aquele que, ao invés de se conformar com as coisas como elas são, busca coisas que não dependem de si próprio, e acaba se tornando um escravo dos desejos, das paixões.
Os nossos juízos estão sob nosso poder, e as paixões são juízos errados, decorrem de nossa ignorância (estão no plano da doxa), portanto, podem ser evitadas, já que estão sob nosso domínio.
Cada homem tem uma escolha a fazer: ser virtuoso ou não ser. Todos temos a racionalidade dada pela natureza, e com ela, podemos escolher extirpar os vícios e as paixões usando racionalmente a vontade, ou seja, aceitando o destino que lhe é próprio e agindo de acordo com sua natureza, vivendo uma vida virtuosa e aceitando com impassibilidade, apatia e indiferença os acontecimentos, alcançando a ataraxia, e assim, conquistando a felicidade.
Epicteto é bem claro: só devo pensar em bem e mal numa ação que depende de mim.

(...) "Do mesmo modo, se quiseres que o servo não cometa faltas, és insensato, pois queres que o vício não seja o vício, mas outra coisa (...) O senhor de cada um é quem possui o poder de conservar ou afastar as coisas desejadas ou não desejadas por cada um. Então, quem quer que deseje ser livre, nem queira, nem evite o que dependa dos outros. Senão, necessariamente será escravo" (Epicteto, 2012, p. 25)

A lição de Epicteto é a seguinte: Aquilo que não depende de nós, não devemos nos preocupar, e apenas, relegar isso à ordem natural. Segundo Epicteto, o julgamento dos homens sobre os eventos os perturbam mais que os eventos em si mesmos: um homem que chora pela morte da filha ou da esposa, chora mais por ter esperado em algum momento que aquilo não acontecesse do que pela própria morte em si.
Se ao invés disso, o homem aceitasse impassivelmente o acontecimento, sem esperar nada (já que é algo que não depende dele), não passaria por tamanho sofrimento.

"Se quiseres que teu filho, tua mulher e teus amigos vivam para sempre, és tolo, pois queres que as coisas que não são teus encargos sejam encargos teus; como também que as coisas de outrem sejam tuas. Do mesmo modo, se quiseres que o servo não cometa faltas, és insensato, pois queres que o vício não seja o vício, mas outra coisa. Mas se quiseres não falhar em seus desejos, isso tu podes. Então exercita o que tu podes" (Ibid)

O sábio, na visão dos estóicos, é aquele que voluntariamente age de acordo com a harmonia universal do logos, com a racionalidade do cosmos. Por isso que os estoicos não se diziam cidadãos da polis, mas sim do cosmos (esse é o famoso cosmopolitismo estóico): todos somos "centelhas divinas", cidadãos desses mesmos cosmos ordenado e racional, e não de um território específico ou de uma polis em particular.
Se faço uso reto da minha vontade, ou seja, se ajo em consonância com o logos, sou livre, pois escolho apenas aquilo que depende de mim, e estabeleço comigo mesmo uma relação auto-pertencimento, e assim, harmonizo minha vontade individual com a racionalidade do mundo, me desprendendo dos falsos juízos e vivendo virtuosamente.
A Física e a Lógica devem servir para que o homem se instrua para saber agir racionalmente. Aqui notamos a grande importância, que não só os estoicos, mas as escolas helenísticas de modo geral, deram à ética.
Os estoicos foram grandes críticos da escravidão: o senhor decide pelo escravo, e retomando a frase de Epicteto, restringe, força,

impede, e põe obstáculos à vontade do escravo. Ora, um escravo jamais poderá agir voluntariamente de acordo com a natureza nem se quisesse, pois só é livre para viver de acordo com a natureza aquele que tem autonomia em suas ações (a liberdade está ligada à ideia de autonomia da vontade), o próprio Epicteto foi um escravo e sabia disso.
Uma famosa passagem de Sêneca demonstra a visão dos estoicos sobre as paixões:

"É próprio de um espírito magnânimo e de um forte se manter firme e nunca ceder à paixão. Quanto às paixões, é dever do sábio eliminar algumas e moderar outras. Não há, porém, necessidade de eliminá-las completamente, porque não são vícios de nossa natureza, mas doenças. Pois nem os sábios nem os loucos têm paixões; os loucos não podem, enquanto os sábios não devem ser inflamados pelos impulsos da mente. Eles devem, porém, ter sentimentos, sem serem levados por eles. Que os sábios, por conseguinte, possuam sentidos, mas não paixões. Aquele que é ao mesmo tempo escravo e senhor de sua cólera, que, enquanto é dominado, é livre, que experimenta e padece os sentimentos, sem se submeter a eles, é, conforme penso, ao mesmo tempo homem e deus. (...)
E, assim, o sábio que existe é muito admirável e muito exaltado entre todos os homens."
Sêneca, "Da Ira", Livro III

CONCLUSÃO
O estoicismo difere das outras escolas helenísticas em relação ao meio para alcançar à imperturbabilidade da alma e qual o fim a ser buscado pelo homem.
Para os epicuristas, por exemplo, a busca dos prazeres moderados é que nos faz atingir a felicidade; nos céticos, isso está na epoché ou suspensão do juízo, enquanto nos cínicos está em viver de acordo com a physis, que é diferente dos valores que os homens colocam às coisas por pura convenção.
Os estoicos também discordaram das respostas dadas por alguns filósofos anteriores: por exemplo, os peripatéticos diziam que as paixões são, em si, moralmente neutras, não sendo nem um bem nem um mal, o que são consideradas bem ou mal, justas ou injustas são as ações, portanto, o correto é viver moderando as paixões, evitando os dois extremos contrários: o excesso e a falta, que é chamado pelos aristotélicos de meio termo: o virtuoso vive em harmonia com as paixões.
Ora, no estoicismo, como as paixões são uma espécie de doença da alma, não teria sentido moderar aquilo que é, em si, mal.
Hegel foi o principal crítico do estoicismo no mundo moderno. Claro que isso também reflete as discussões modernas em torno dos problemas éticos. Hegel criticou uma ética e uma razão fundadas na physis (natureza), sem uma discussão a respeito das instituições e das convenções e também da vida social, da vida em comunidade.
Além disso, a doutrina estoica diz que o homem deve aceitar os eventos com impassibilidade, simplesmente aceitando as adversidades e mantendo o uso da reta razão: não há nem mesmo, segundo Hegel, o afastamento da dor como um telos, ou seja, como um fim natural a ser buscado pelo sábio.

Nietzsche atacou a doutrina estoica das paixões, como nota Lebrun:

"Aos olhos de Nietzsche, a apatia estoica é um remédio cuja utilização é o sintoma da mais profunda fraqueza. Os estoicos, apesar das aparências, são os filósofos da vontade fraca, da vontade incapaz de enfrentar as perturbações da alma (...) mas porque partem da ideia de que é possível viver uma paixão sem ser totalmente dominado por ela, e porque são, antes de tudo, sensíveis ao perigo da paixão" (Lebrun 1987, p 23)

Nietzsche compreendeu a ideia estoica de que a felicidade está na ausência de paixões como uma vontade fraca, já que isso mostra uma sensibilidade ao enfrentamento das paixões.
Concluo o presente artigo com um interessante comentário de Bertrand Russel sobre Epicteto:

"Epicteto não se cansa de mostrar de que maneira deveríamos tratar o que consideramos infortúnios, o que faz, amiúde, por meio de diálogos caseiros. Com os cristãos, afirma que devíamos amar nossos inimigos. Em geral, em comum com outros estóicos, despreza o prazer, mas há uma espécie de felicidade que não se deve desprezar. "Atenas é bela. Sim,

mas a felicidade é mais bela — a libertação da paixão e da perturbação, a consciência de que nossos assuntos não dependem de ninguém" (p. 428).

(...) O mundo real, ao tempo de Epicteto, era muito inferior ao da Atenas de Péricles; mas o mal no que existia libertou suas aspirações, e seu mundo ideal é tão superior ao de Platão como seu mundo real é inferior à Atenas do V século". (Russell, 1957, p. 238-239)

Bertrand Russell oferece, nessa passagem, uma interpretação perspicaz da filosofia de Epicteto, destacando vários aspectos fundamentais de seus ensinamentos. Epicteto, conhecido por sua abordagem prática e acessível, utiliza diálogos simples para ilustrar como devemos enfrentar as adversidades da vida, tornando seus princípios aplicáveis ao dia a dia.

Russell observa que, para Epicteto e os estoicos, a verdadeira felicidade não reside em prazeres passageiros, mas sim na conquista de uma felicidade mais profunda e duradoura. Isso é alcançado pela libertação das paixões e perturbações emocionais, e pela compreensão de que nossa felicidade não deve depender de fatores externos.

Um dos aspectos mais notáveis da filosofia de Epicteto, conforme destacado por Russell, é sua postura em relação ao amor pelos inimigos, uma ideia radical que ressoa com os ensinamentos cristãos. Essa atitude exige um alto grau de compaixão e compreensão, desafiando o senso comum e promovendo uma visão mais ampla e inclusiva das relações humanas.

Epicteto também enfatiza a importância da liberdade interior como um componente essencial da felicidade genuína. Ao citar a beleza de Atenas em comparação com a liberdade de se libertar das amarras emocionais e externas, ele sublinha a centralidade do autodomínio e da independência emocional na busca da realização pessoal.

Para Russell, a vida é vista como um papel a ser desempenhado com dignidade e integridade, independentemente das circunstâncias externas. Essa visão reflete o conceito estoico de dever e responsabilidade, que transcende as barreiras sociais e econômicas para afirmar o valor intrínseco de cada indivíduo.

A simplicidade e a sinceridade dos escritos de Epicteto, preservados por seu aluno Ariano, também são elogiadas por Russell. Essa clareza torna sua filosofia atemporal e acessível, oferecendo orientações práticas e morais que continuam relevantes ao longo do tempo.

Epicteto não apenas propôs uma moralidade elevada e prática, mas também manifestou uma visão progressista ao defender a fraternidade universal e a igualdade, conceitos revolucionários em uma era marcada pela escravidão e desigualdades sociais.

Apesar de seu idealismo, Epicteto era consciente das limitações do mundo real, contrastando seu mundo ideal com a realidade muitas vezes adversa de sua época. Essa habilidade de transcender as circunstâncias difíceis e aspirar a um futuro melhor demonstra sua profunda sabedoria e visão otimista da vida.

Em suma, a análise de Bertrand Russell ressalta a relevância contínua da filosofia de Epicteto, que oferece insights valiosos sobre como enfrentar desafios, cultivar relacionamentos compassivos, buscar felicidade interior e viver uma vida de virtude. Sua habilidade de combinar pragmatismo com idealismo faz dele uma figura inspiradora e influente na história da filosofia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

EPICTETO (2012). Manual. Edição Bilíngue. Tradução do texto grego e notas Aldo Dinucci; Alfredo Julien. Texto e notas de Aldo Dinucci; Alfredo Julien. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe.

LEBRUN, G. (1987). Os sentidos da paixão – Cap. O Conceito de paixão. Organização de Adauto Novaes. São Paulo: Companhia das Letras.

DIOGENES LAERCIO (2008). Vida e doutrina dos filósofos ilustres. Tradução do texto grego, introdução e notas de Mário da Gama Kury. Brasília: Editora UnB.

RUSSELL, B. (1957). História da Filosofia Ocidental. Tradução de Brenno Silveira. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

CONSERVAÇÃO DE ECOSSISTEMAS E BIODIVERSIDADE: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PARA A SUSTENTABILIDADE AMBIENTAL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

MIRIAM DOS SANTOS LIMA

RESUMO
No Ensino Fundamental, a educação sobre conservação de ecossistemas e biodiversidade é crucial para sensibilizar os alunos sobre os desafios ambientais globais, este aprendizado aborda a importância dos ecossistemas na manutenção da vida e os impactos negativos da atividade humana, como desmatamento e poluição, estratégias de conservação, como criação de áreas protegidas e adoção de práticas sustentáveis, são apresentadas para promover a sustentabilidade ambiental, a integração de atividades práticas e projetos educativos visa engajar os alunos na proteção do meio ambiente, preparando-os para se tornarem cidadãos conscientes e atuantes na preservação da biodiversidade e na promoção de um futuro sustentável para as próximas gerações.
Palavras-chave: Conservação; Biodiversidade; Ecossistemas; Sustentabilidade.
ABSTRACT
In Elementary School, education on ecosystem conservation and biodiversity is crucial to raise students' awareness of global environmental challenges, this learning addresses the importance of ecosystems in maintaining life and the negative impacts of human activity, such as deforestation and pollution, conservation strategies, such as creating protected areas and adopting sustainable practices, are presented to promote environmental sustainability, the integration of practical activities and educational projects aims to engage students in protecting the environment, preparing them to become conscious and active citizens in preserving biodiversity and promoting a sustainable future for future generations.
Keywords: Conservation; Biodiversity; Ecosystems; Sustainability.

INTRODUÇÃO

No Ensino Fundamental, a educação sobre conservação de ecossistemas e biodiversidade desempenha um papel fundamental na formação de alunos conscientes e engajados com a sustentabilidade ambiental, este período educacional é crucial para introduzir conceitos complexos de forma acessível, permitindo que os estudantes compreendam a importância dos ecossistemas para a manutenção da vida no planeta Terra.

Os ecossistemas são sistemas dinâmicos compostos por interações complexas entre organismos vivos e seu ambiente físico, eles fornecem serviços essenciais, como regulação climática, purificação de água, polinização de plantas e provisão de alimentos, a biodiversidade por sua vez, refere-se à variedade de formas de vida presentes em um determinado ecossistema, garantindo sua resiliência e adaptabilidade às mudanças ambientais.

No entanto, os ecossistemas e a biodiversidade enfrentam ameaças significativas devido às atividades humanas, o desmatamento, por exemplo, resulta na perda de habitats naturais e na fragmentação de paisagens, impactando diretamente a sobrevivência de diversas espécies, a poluição, seja do ar, da água ou do solo, compromete a saúde dos ecossistemas e a qualidade de vida das comunidades que dependem deles, as mudanças climáticas exacerbam esses problemas, afetando a distribuição geográfica das espécies e aumentando sua vulnerabilidade.

Para enfrentar esses desafios, diversas estratégias de conservação têm sido desenvolvidas e implementadas globalmente, isso inclui a criação de áreas protegidas, onde a biodiversidade pode ser preservada e estudada, além da promoção de práticas sustentáveis como o uso responsável dos recursos naturais e a reciclagem de resíduos.

Ao integrar esses conceitos no currículo do Ensino Fundamental e proporcionar experiências práticas, como visitas a reservas naturais e participação em projetos de restauração ecológica, os alunos não apenas adquirem conhecimentos teóricos, mas também desenvolvem habilidades práticas e valores éticos relacionados à conservação ambiental, isso prepara as futuras gerações para se tornarem cidadãos responsáveis e comprometidos com a preservação da biodiversidade e a promoção da sustentabilidade global.

Conceitos e Importância

Este campo de estudo abrange diver-

sos conceitos e apresenta uma importância fundamental para o equilíbrio ecológico e o bem-estar humano, um ecossistema refere-se a uma comunidade biológica de organismos vivos (flora, fauna e microorganismos) interagindo com o ambiente físico (ar, solo, água) em um determinado espaço e tempo, cada ecossistema possui características únicas que influenciam sua biodiversidade e funcionamento, a biodiversidade representa a variedade de vida na Terra, incluindo diversidade genética, diversidade de espécies e diversidade de ecossistemas.

Serviços Ecossistêmicos: São benefícios diretos e indiretos que os ecossistemas fornecem aos seres humanos e à natureza, como a purificação da água, regulação do clima, polinização de culturas agrícolas, entre outros, a conservação dos ecossistemas é essencial para garantir a continuidade desses serviços, a conservação de ecossistemas e biodiversidade desempenha um papel crucial em várias dimensões:

Preservação da Vida Selvagem: A proteção de habitats naturais é essencial para a sobrevivência de milhares de espécies vegetais e animais que dependem desses ambientes para alimentação, reprodução e refúgio.
Equilíbrio Ecológico: Ecossistemas saudáveis mantêm ciclos naturais de nutrientes, regulam os padrões climáticos regionais e contribuem para a estabilidade dos solos e das águas, beneficiando tanto a natureza quanto as atividades humanas.
Sustentabilidade: A conservação promove práticas sustentáveis que minimizam o impacto ambiental das atividades humanas, garantindo recursos naturais para as gerações futuras.
Adaptação às Mudanças Climáticas: Ecossistemas robustos são mais resilientes às mudanças climáticas, ajudando a mitigar seus efeitos adversos e a proteger comunidades vulneráveis.
Educação Ambiental: Integrar a conservação de ecossistemas no currículo escolar não apenas aumenta o conhecimento dos alunos, mas também os motiva a se tornarem defensores ativos do meio ambiente.
Metodologia da Conservação de Ecossistemas e Biodiversidade: Desafios e Estratégias para a Sustentabilidade Ambiental para o Ensino Fundamental
As informações utilizadas no artigo foram coletadas a partir de uma ampla revisão bibliográfica de fontes científicas e educativas, incluindo artigos acadêmicos, livros especializados em conservação ambiental e materiais pedagógicos voltados para o Ensino Fundamental. A seleção das fontes priorizou conteúdos acessíveis e adaptáveis à faixa etária dos alunos, garantindo que os conceitos apresentados fossem compreensíveis e relevantes para o público-alvo, além disso foram consultadas diretrizes curriculares de Ciências e Geografia para o Ensino Fundamental, visando alinhar o conteúdo com os objetivos educacionais estabelecidos pelo Ministério da Educação, a análise das informações focou em identificar os principais desafios relacionados à conservação de ecossistemas e biodiversidade e em avaliar estratégias pedagógicas eficazes para transmitir esses conhecimentos de maneira envolvente e prática, o enfoque pedagógico adotado neste artigo se baseia em metodologias ativas de ensino, que colocam o aluno no centro do processo de aprendizagem. Essas metodologias incluem:
Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP): Os alunos são incentivados a desenvolver projetos que explorem questões relacionadas à conservação ambiental em sua comunidade, isso pode incluir a criação de campanhas de conscientização, atividades de reflorestamento ou visitas a áreas de preservação.
Educação Ambiental Integrada: O tema da conservação de ecossistemas e biodiversidade é integrado a diversas disciplinas, como Ciências, Geografia, e até mesmo Artes, promovendo uma compreensão interdisciplinar, isso permite que os alunos vejam a interconexão entre diferentes áreas do conhecimento e a importância da sustentabilidade em todas elas.
Uso de Recursos Audiovisuais e Tecnológicos: Vídeos educativos, documentários e jogos interativos são utilizados para ilustrar conceitos de maneira dinâmica, esses recursos são escolhidos para serem acessíveis e estimulantes, facilitando a retenção de informações pelos alunos.
Discussões em Grupo e Reflexão Crítica: Os alunos participam de debates e discussões em grupo sobre os desafios ambientais apresentados, estimulando o pensamento crítico e a troca de ideias, essas atividades também ajudam a desenvolver habilidades de argu-

mentação e comunicação.
Estudos de Caso e Exemplos Locais: O uso de estudos de caso e exemplos reais, preferencialmente locais, permite que os alunos façam conexões concretas entre o que aprendem na sala de aula e a realidade ao seu redor, isso também fortalece o senso de responsabilidade ambiental e cidadania.

Desafios para Conservação de Ecossistemas e Biodiversidade

A conservação de ecossistemas e biodiversidade enfrenta uma série de desafios complexos e interconectados, que exigem soluções eficazes e sustentáveis, o desmatamento, especialmente em regiões tropicais como a Amazônia, é um dos maiores desafios para a conservação, a remoção das florestas não apenas destrói habitats naturais, mas também interrompe os ciclos ecológicos, reduz a biodiversidade e contribui para a mudança climática. A degradação de habitats também ocorre através da expansão agrícola, urbanização, e exploração de recursos naturais, o que fragmenta os ecossistemas e dificulta a sobrevivência de muitas espécies.
As mudanças climáticas representam um desafio significativo para a conservação da biodiversidade, o aumento das temperaturas globais, as alterações nos padrões de precipitação e a maior frequência de eventos climáticos extremos impactam diretamente os ecossistemas, espécies que não conseguem se adaptar rapidamente a essas mudanças podem enfrentar extinção, e ecossistemas inteiros podem colapsar devido à perda de equilíbrio ecológico.
A poluição, seja do ar, água ou solo, tem efeitos devastadores sobre a biodiversidade, poluentes como pesticidas, metais pesados, plásticos e outros produtos químicos podem ser tóxicos para plantas e animais, causando doenças, mutações genéticas, e morte, a poluição também afeta os ecossistemas aquáticos, levando à contaminação das cadeias alimentares e à diminuição da qualidade da água, o que prejudica tanto a vida selvagem quanto as comunidades humanas.
Entretanto as espécies invasoras são organismos que, ao serem introduzidos em novos ambientes, competem com espécies nativas, muitas vezes de maneira desvantajosa, elas podem alterar ecossistemas inteiros ao dominar recursos e modificar o habitat, levando à extinção de espécies nativas, a introdução dessas espécies pode ocorrer de forma acidental ou intencional, através de atividades humanas como comércio, agricultura e transporte.
A exploração excessiva de recursos naturais, como a pesca predatória, caça ilegal, e coleta de plantas e madeira, contribui significativamente para a perda de biodiversidade, quando os recursos são extraídos a um ritmo mais rápido do que podem se regenerar, isso resulta na degradação de ecossistemas e na diminuição das populações de espécies, muitas vezes levando-as à extinção.
A fragmentação dos habitats causada pela construção de estradas, represas, e outras infraestruturas pode isolar populações de espécies, dificultando o fluxo genético e a migração necessária para a sobrevivência de muitas espécies, a perda de conectividade entre ecossistemas prejudica a resiliência ambiental e reduz a capacidade dos ecossistemas de se recuperarem de distúrbios naturais ou humanos.
Muitas vezes, as comunidades mais dependentes dos recursos naturais para sua sobrevivência são as mais afetadas pela degradação ambiental, a pobreza e a falta de alternativas econômicas podem levar à sobre-exploração dos recursos locais, agravando a degradação ambiental, porém políticas de conservação que não levam em conta as necessidades das populações locais podem gerar conflitos e comprometer a eficácia das iniciativas de conservação.
Estratégias de Sustentabilidade

Para mitigar os impactos ambientais e promover a conservação de ecossistemas e biodiversidade, diversas estratégias podem ser adotadas, especialmente no contexto educacional do Ensino Fundamental, estas estratégias não apenas ajudam a proteger o meio ambiente, mas também incentivam os alunos a desenvolver uma consciência ecológica e a se tornarem cidadãos responsáveis, a educação ambiental é uma ferramenta fundamental para conscientizar os jovens sobre a importância da preservação dos ecossistemas e da biodiversidade, no Ensino Fundamental essa educação pode ser integrada ao currículo escolar através de:

• Projetos Interdisciplinares: Desenvolver projetos que envolvam disciplinas como Ciências, Geografia e Língua Portuguesa para explorar temas ambientais de maneira holística.
• Oficinas e Atividades Práticas: Realizar oficinas de reciclagem, hortas escolares e visitas a áreas de preservação para que os alunos experimentem a teoria na prática.
• Debates e Discussões: Promover debates em sala de aula sobre temas atuais, como desmatamento e mudanças climáticas, estimulando o pensamento crítico e a troca de ideias.
• Práticas de Reciclagem: Incentivar práticas de reciclagem na escola e em casa é uma maneira eficaz de reduzir o impacto ambiental e promover a sustentabilidade.
• Coleta Seletiva: Implementar programas de coleta seletiva na escola, ensinando os alunos a separar resíduos recicláveis de lixo orgânico.
• Reutilização de Materiais: Incentivar o uso de materiais reciclados em projetos escolares e artesanato, demonstrando como itens descartados podem ganhar uma nova utilidade.
• Campanhas de Conscientização: Organizar campanhas de conscientização sobre a importância da reciclagem, envolvendo toda a comunidade escolar.

Preservação de Áreas Verdes
A preservação de áreas verdes é crucial para a manutenção da biodiversidade e dos serviços ecossistêmicos, no contexto escolar, é possível promover essa estratégia através de:
Projetos de Reflorestamento: Envolver os alunos em atividades de plantio de árvores em áreas degradadas próximas à escola ou em colaboração com ONGs e iniciativas comunitárias.
Criação de Jardins e Hortas Escolares: Estabelecer jardins e hortas dentro da escola para que os alunos aprendam sobre a biodiversidade local e a importância das plantas na manutenção dos ecossistemas.
Monitoramento Ambiental: Incentivar os alunos a monitorar e registrar a fauna e flora local, promovendo um senso de responsabilidade pela conservação do ambiente natural ao redor da escola.

Redução do Consumo de Recursos
A redução do consumo de recursos, como água e energia, é uma estratégia importante para diminuir o impacto ambiental.
• Campanhas de Uso Consciente: Desenvolver campanhas para conscientizar sobre o uso racional de água e energia na escola, como desligar luzes e equipamentos quando não estão em uso e evitar o desperdício de água.
• Instalação de Sistemas Sustentáveis: Instalar tecnologias sustentáveis na escola, como sistemas de captação de água da chuva e painéis solares, para reduzir o consumo de recursos naturais.
• Desafios de Redução de Consumo: Promover desafios entre turmas ou em toda a escola para ver quem consegue reduzir mais o consumo de água e energia durante um período determinado.
• Incentivo ao Uso de Tecnologias Sustentáveis: A adoção de tecnologias sustentáveis pode ajudar a mitigar os impactos ambientais e promover a conservação da biodiversidade, no contexto escolar, isso pode incluir:
• Educação Digital: Ensinar os alunos sobre o uso de tecnologias sustentáveis e como elas podem ser aplicadas para resolver problemas ambientais.
• Exposições e Feiras: Organizar exposições e feiras de ciências onde os alunos possam apresentar projetos que utilizam tecnologias sustentáveis, como sistemas de energia solar, compostagem doméstica, ou irrigação eficiente.
• Participação Comunitária e Cidadania Ativa: Promover a participação dos alunos em iniciativas comunitárias é fundamental para a construção de uma cultura de sustentabilidade.
• Ações Comunitárias: Envolver os alunos em ações comunitárias, como limpeza de parques, coleta de lixo em praias ou campanhas de conscientização ambiental.
• Colaboração com ONGs e Projetos Locais: Estabelecer parcerias com organizações não governamentais e projetos ambientais locais para que os alunos possam participar de atividades de conservação.
• Educação para a Cidadania: Ensinar os alunos sobre os direitos e deveres relacionados ao meio ambiente, incentivando-os a se

tornarem defensores ativos da sustentabilidade em suas comunidades.

Análise Crítica das Estratégias de Sustentabilidade

As estratégias de sustentabilidade discutidas anteriormente para a conservação de ecossistemas e biodiversidade no contexto do Ensino Fundamental apresentam diferentes níveis de eficácia e aplicabilidade, dependendo de como são implementadas e do ambiente escolar em que são introduzidas. Abaixo, segue uma análise crítica dessas estratégias:

- Educação Ambiental: A educação ambiental é uma das estratégias mais eficazes para promover a conscientização e o engajamento dos alunos em questões de sustentabilidade, ao integrar temas ambientais no currículo escolar, os alunos podem desenvolver uma compreensão profunda e contextualizada dos desafios ambientais que o mundo enfrenta. A educação ambiental é altamente aplicável no contexto escolar, pois pode ser integrada em várias disciplinas e adaptada para diferentes faixas etárias, no entanto, sua eficácia depende do comprometimento dos professores e da escola em promover um currículo interdisciplinar e em fornecer recursos adequados, como materiais didáticos, treinamentos para professores e oportunidades de aprendizado prático. Um desafio potencial é a falta de recursos e formação específica dos professores para abordar temas ambientais de forma eficaz, além disso em algumas escolas, a sobrecarga de conteúdos curriculares pode limitar o tempo disponível para explorar temas de educação ambiental em profundidade.
- Práticas de Reciclagem: A prática de reciclagem é eficaz na redução do desperdício e na promoção da sustentabilidade dentro da escola, quando os alunos participam ativamente do processo de reciclagem, eles desenvolvem hábitos sustentáveis que podem levar para casa e para a comunidade. A reciclagem é relativamente fácil de implementar em escolas que dispõem de infraestrutura básica para coleta seletiva, ela pode ser aplicada tanto em áreas urbanas quanto rurais e requer um baixo investimento inicial, sendo o principal desafio é garantir que a reciclagem seja realizada de forma contínua e não apenas como uma iniciativa esporádica, é necessário que a comunidade escolar compreenda a importância da reciclagem e esteja engajada em manter o processo, o que pode ser dificultado pela falta de infraestrutura adequada em algumas regiões.
- Preservação de Áreas Verdes: A preservação de áreas verdes é uma estratégia altamente eficaz para a conservação da biodiversidade local e para a educação dos alunos sobre a importância dos ecossistemas, projetos como hortas escolares e reflorestamento podem ter um impacto significativo no ambiente e na formação dos alunos, a criação e manutenção de áreas verdes são altamente aplicáveis, especialmente em escolas com espaço disponível para jardins, hortas ou pequenas áreas de floresta. Essa estratégia é particularmente relevante em áreas urbanas, onde a vegetação natural pode ser escassa, os desafios incluem a necessidade de espaço físico e recursos para manter essas áreas, além de requerer um envolvimento contínuo da comunidade escolar para garantir a sustentabilidade dos projetos nas áreas com pouca disponibilidade de terra ou em escolas urbanas densas, a implementação pode ser mais difícil.
- Redução do Consumo de Recursos: A redução do consumo de recursos, como água e energia, é eficaz na promoção da sustentabilidade e na diminuição da pegada ecológica da escola, campanhas de uso consciente podem resultar em economias significativas e ensinar os alunos sobre o impacto de seus hábitos diários, essa estratégia é altamente aplicável, pois não requer grandes investimentos e pode ser implementada em qualquer escola, independentemente de sua localização, pequenos ajustes no comportamento diário podem fazer uma grande diferença, a continuidade e o monitoramento das práticas de economia de recursos podem ser desafiadores, muitas vezes os hábitos de desperdício são difíceis de mudar, e o sucesso dessa estratégia depende do engajamento de toda a comunidade escolar, além disso a falta de tecnologia adequada em algumas escolas pode limitar a eficácia dessas práticas.
- Incentivo ao Uso de Tecnologias Sustentáveis: O uso de tecnologias sustentáveis, como sistemas de captação de água da chuva ou painéis solares, pode ser altamente eficaz

na redução do impacto ambiental da escola e na educação dos alunos sobre inovações sustentáveis, a aplicabilidade desta estratégia depende da disponibilidade de recursos financeiros para investir em tecnologias sustentáveis e da infraestrutura da escola. Escolas que possuem orçamentos limitados podem achar difícil implementar essas tecnologias, especialmente em áreas menos desenvolvidas, custo inicial de implementação e a necessidade de manutenção são desafios significativos, a compreensão técnica necessária para operar e ensinar sobre essas tecnologias pode ser um obstáculo em escolas com menos acesso a formação especializada.

- Participação Comunitária e Cidadania Ativa: Promover a participação comunitária e a cidadania ativa é uma das estratégias mais eficazes para garantir que as práticas de sustentabilidade se estendam além dos muros da escola, quando os alunos e suas famílias estão envolvidos, o impacto das ações de conservação pode ser multiplicado, no entanto requer um esforço contínuo de mobilização e coordenação entre a escola e a comunidade. A mobilização da comunidade pode ser um desafio, especialmente em áreas onde a participação comunitária é baixa ou onde existem barreiras socioeconômicas, o engajamento contínuo da comunidade requer dedicação e estratégias eficazes de comunicação e organização.

Conclusão

A conservação de ecossistemas e biodiversidade emerge como um imperativo moral e prático no contexto atual, especialmente ao ser integrada no ensino fundamental, este nível educacional desempenha um papel crucial na formação de jovens conscientes dos desafios ambientais e comprometidos com a sustentabilidade global. Ao longo deste estudo, exploramos profundamente os desafios enfrentados pela biodiversidade e ecossistema, compreender esses desafios não apenas aumenta a consciência, mas também motiva a ação para mitigar seus impactos negativos. Discutimos também uma série de estratégias de conservação essenciais, desde a criação de áreas protegidas e a restauração ecológica até a promoção de práticas sustentáveis e educação ambiental, essas estratégias oferecem caminhos tangíveis para preservar a biodiversidade e promover a resiliência dos ecossistemas, no entanto, o sucesso dessas iniciativas depende da colaboração entre governos, organizações não governamentais, comunidades locais e indivíduos, a educação desempenha um papel central ao capacitar os alunos não apenas com conhecimento, mas também com habilidades práticas e um senso de responsabilidade ambiental.

À medida que avançamos para o futuro, é imperativo considerar recomendações práticas para fortalecer a conservação, a promoção contínua da educação ambiental, a adoção generalizada de práticas sustentáveis e o engajamento cívico são fundamentais, a inovação tecnológica e a advocacia política podem impulsionar mudanças significativas em direção a um mundo mais sustentável e equitativo, ao preparar os alunos do ensino fundamental para enfrentar esses desafios, estamos moldando os líderes ambientais do amanhã, capacitados com conhecimento, compaixão e capacidade de ação, eles têm o potencial de impactar positivamente suas comunidades e influenciar decisões globais.

Portanto, é essencial que cada um de nós, educadores, pais e cidadãos, se comprometa a apoiar uma educação ambiental robusta e a promover práticas que protejam nossos preciosos ecossistemas e a diversidade de vida que eles sustentam, juntos, podemos garantir um futuro onde a beleza e a abundância da natureza prosperem para as gerações vindouras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Brasil. Ministério do Meio Ambiente. Plano Estratégico Nacional de Áreas Protegidas. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2006.

Leite, Yara Gonçalves. Educação Ambiental: Concepções e Práticas. São Paulo: Editora Moderna, 2012.

Machado, Paulo Afonso Lopes; MARTINS, Sebastião Venâncio; DRUMMOND, José Augusto C.; ANTONINI, Y. Conservação da Biodiversidade em Ecossistemas Tropicais: Avanços Conceituais e Métodos de Estudo. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

Miranda, João Manoel Pedroza. Biodiversidade Brasileira: Sustentabilidade e Conservação. Brasília: Embrapa, 2009.

Reis, José Marcos dos; DIAS, Paulo Costa. Biodiversidade, Conservação e Uso Sustentável: Uma Visão Integrada. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

BULLYING NO ÂMBITO ESCOLAR E AS MEDIAÇÕES NECESSÁRIAS

MONICA APARECIDA DE MOURA SORGE

Resumo: O presente texto tem a intenção de apresentar a importância de se conhecer o Bullying no âmbito escolar e suas consequências no convivo social, aprendizagem e emocional do aluno, um tema que exige ser desenvolvimento com os alunos no cotidiano escolar por meio do diálogo e de orientações sobre atitudes e comportamentos inadequados que interferem na autoestima e convívio diário entre o coletivo, por isso intervenções são necessárias, sabemos que muitas falas, e posicionamentos estão gerando violências de diferentes formas sejam verbais, emocionais e físicas causando suicido, homicídio e outros tipos de vinganças. O objetivo deste artigo é indicar por meio de levantamento bibliográfico de teorias que explicam e explanem de forma objetiva as consequências e as estratégias para eliminar esses comportamentos que circulam nas unidades escolares e para confrontar o bullying na escola, é importante promover ações de prevenção que informem alunos, pais e professores sobre o que é o bullying, como ele ocorre e como agir perante essas situações.
Palavras chaves: Bullying, Cyberbullying, Aprendizagem.

Abstract: Abstract: This text aims to present the importance of understanding bullying in schools and its consequences on students' social, learning and emotional life. This is a topic that requires discussion with students in their daily school life through dialogue and guidance on inappropriate attitudes and behaviors that interfere with their self-esteem and daily interactions with the group. This is why interventions are necessary. We know that many speeches and positions are generating violence in different forms, whether verbal, emotional or physical, causing suicide, homicide and other types of revenge. The objective of this article is to indicate, through a bibliographic survey, theories that explain and objectively explain the consequences and strategies to eliminate these behaviors that circulate in schools and to confront bullying at school. It is important to promote prevention actions that inform students, parents and teachers about what bullying is, how it occurs and how to act in these situations.
Keywords: Bullying, Cyberbullying, Learning.
1 Graduada na licenciatura de Pedagogia pela Faculdade Monzarteum.

Introdução

O bullying são atitude de agressão que são praticadas de forma constante gerando diversas consequências psicológicas, físicas e comportamentais e até transtornos, os impactos são negativos causando isolamento social, falta de motivação no qual se reflete no rendimento escolar. Na escola temos a repercussão do bullying é praticado entre criança e adolescentes seja por um aluno ou um grupo. Conforme Abolinsh (2008) o bullying ocorre quando um aluno, ou um grupo de alunos, têm atitudes agressivas, repetitivas e sem motivação por outro aluno, causando o sofrimento e isolamento das vítimas sendo assim o bullying é uma violência camuflada em forma de brincadeira que trazem sérios problemas para o processo de aprendizagem levando até o suicídio.

Tornar a escola um espaço que represente segurança e lugar de proteção requer mudanças para combater a violência que acontece nas dependências das escolas, em salas de aula, pátio, refeitórios, corredores, banheiros e outros locais de convivência.

A atenção é essencial para identificar quando está ocorrendo uma situação de bullying principalmente que se percebe a mudança de comportamento da vítima em se isolar, apresentando agressividade, rejeição pela escola, baixo rendimento escolar, e observar quando um aluno que parece não se encaixar nos padrões estabelecidos pela maioria relacionados a gênero, aparência tanto física como forma de se vestir, raciais e outras.

Temos também o cyberbullying, muito praticado por meio das redes sociais com intimidação pela internet depreciando, provocando a violência e alternado fotos e dados pessoais a fim de denegrir a imagem causando constrangimento psicossocial e ameaças.

Portanto o olhar atento de professores e profissionais da escola tende a ser essencial para

detectar e combater atitudes, para que desta maneira ao perceber que o aluno está sendo alvo de bullying, é fundamental que se tomem providencias e comuniquem as famílias para que possam fazer intervenções pertinentes por meio do diálogo, conscientização e com palestras e estimulando a aceitação das diferenças, com uma cultura de paz, empatia, solidariedade e o respeito ao próximo.

O Bullying na escola

O bullying, enquanto forma de violência, não está necessariamente ligado à força necessariamente, é uma forma "sutil, velada, mascarada ou invisível, pois esta pode passar despercebida (...) magoar, agredir por meio de palavras e atitudes (...) tem grande poder destrutivo, pois fere a área mais preciosa, íntima e inviolável do ser – a alma" (PEREIRA, 2009, p. 29).

Os agressores do bullying são aqueles que agem sem medo, expõem a vítima às piores humilhações, dos apelidos perversos às atitudes covardes. Segundo Silva (2010), os agressores podem ser de ambos os sexos possuem em sua personalidade traços de desrespeito e maldade, podem agir sozinhos ou em grupo, não aceitam serem contrariados ou frustrados. Para Mezzela (2008, p. 6) "os autores são, comumente, indivíduos que tem pouca empatia. Frequentemente pertencem a famílias desestruturadas, nas quais há pouco relacionamento afetivo entre seus membros".

As vítimas do bullying são pessoas ou grupos que recebem agressões de outros, são sempre prejudicadas porque sente medo e preferem não comentarem sobre as agressões por sentirem medo e vergonha. O silêncio da vítima torna-se um aliado poderoso do agressor, ajudando a aumentar a violência dentro da instituição de ensino e comprometendo o desenvolvimento da vítima no processo de aprendizagem.

"A vítima é mais prejudicada, pois pode sentir os efeitos do seu sofrimento, quase nunca compartilhado, desenvolvendo algumas atitudes como isolamento social, insegurança e mostrando-se indefesa diante dos ataques" (CLEMENTE, 2008, p. 19).

Mezzela (2008, p. 6) afirma que:

As vítimas são pessoas ou grupos que são prejudicados ou que sofrem as consequências dos comportamentos de outros e que não dispõem de recursos, status ou habilidades para reagir ou fazer cessar os atos danosos contra si. São, geralmente, pouco sociáveis. Um forte sentimento de insegurança os impede de solicitar ajuda. São pessoas sem esperança quanto às possibilidades de se adequarem ao grupo.

Desejamos que as escolas propiciem um ambiente seguro oportunizando o convívio saudável em que adolescentes e crianças tenham um desenvolvimento de seus potenciais, por isso não se deve permitir que atos de violência sejam ignorados se tornando omissos diante de comportamentos e falas que são causadoras de diversos problemas.

O bullying nas escolas é um problema universal, trata-se de comportamentos agressivos entre estudantes que são classificados como vítimas, agressores e testemunhas. Segundo Carpenter e Ferguson (2011) quando uma criança acidentalmente esbarra em outra e logo se desculpa e de imediato ajuda ela a se levantar isso não é considerado bullying. Porém quando existe uma intenção antecipada em causar um dano como uma criança mais velha que usa do seu porte físico para colocar o pé para outra criança menor cair e isso acontece todos os dias podemos considerar bullying principalmente se existem ameaças constantes que fazem com que a vítima se sinta pressionada.

Quando existe atitudes intencionais e repetitivas de forma constantes ocasionando na vítima a falta de motivação, dificuldades de aprendizagem, isolamento do grupo e a resistência para estar frequentando a escola por medo de ser humilhada e exposta a ações de gozação. O rendimento escolar dos indivíduos que são vítimas pode ficar comprometido, pois para esses alunos o ambiente escolar já não é mais um local de estudo e interação e sim de medo, sofrimento e humilhação. Existem indicadores que sinalizam a falta de interesse do aluno em ir à escola, bem como, sentir-se mal perto da hora de sair de casa, pedir para trocar de escola. Portanto, pode-se entender que as consequências do bullying no processo de aprendizagem são inúmeras e variadas, propagando o ambiente escolar, na

maioria das vezes, os alunos, que são vítimas das agressões, não conseguem superar os traumas causados, apresentando dificuldade no aprendizado escolar.

O bullying afeta diretamente o desenvolvimento escolar de uma criança. Por ser constantemente maltratada, concentra suas forças em encontrar alternativas para escapar do sofrimento. Vive em estado de alerta e suas únicas preocupações passam a ser controlar suas emoções, evitar os bullies e chegar à casa em segurança. Estudar deixar de ser prioridade, não consegue se concentrar nas aulas, evita participar dos trabalhos em grupos e das atividades extracurriculares. Quando suas notas começam a cair, os 9 pais e professores começam a pressioná-la, seus níveis de estresse se elevam ainda mais. Em muitos casos, acaba sendo reprovada e até desiste de estudar.
É lamentável constatar que um bully tem o poder de ameaçar o futuro educacional e as oportunidades de vida de uma criança. Ao se sentir humilhada e perder a autoestima, ela pode deixar de aproveitar oportunidades que lhe dariam melhores empregos e uma carreira de sucesso. (CARPENTER; FERGUSON, 2011, p. 124).

De acordo com Pereira (2002), o termo violência, mais próximo da marginalidade, se refere a situações aleatórias e de imensa gravidade, com frequência já na área da criminalidade, mas parece não compreender aquilo que procuramos definir por bullying. [...] pois é a intencionalidade de fazer mal e a persistência de uma prática que a vítima é sujeita o que diferencia o bullying de outras situações ou comportamentos agressivos, reconhecidos como: a intenção de causa o mal a outro sem justificativa, intimidação e perseguição de forma regular e agressores que se sentem sobretudo fortes fisicamente e se sentem no direito de ameaçar com o usos de objetos que causam lesões como arma branca e outros, e estes agressores buscam se aproveitarem de vítimas que não possuem posição de se defenderem.
Na intenção de ajudar as crianças vítimas de bullying é fundamental resgatar o papel do professor enquanto educador. Se faz necessário que o professor se comprometa com o desafio de educar, ensinar, ser motivador, criativo e possua bom relacionamento com o aluno, com domínio para administrar conflitos e ajudar a tornar o ambiente escolar um local de prazer de convivo saudável.

Precisa-se refletir sobre o papel enquanto educador, as práticas, a relação que se estabelece com os alunos e alunas e o compromisso com a educação, para que possa tomar a iniciativa de interferir no momento adequado e de maneira adequada, facilitando a aprendizagem, num ambiente onde haja respeito mútuo, solidariedade e cooperação. (FAVARO, 2009, p. 22).

Desta maneira, o professor precisa contribuir para o combate a violência nas escolas porque é a melhor alternativa de se evitar que o bullying aconteça, com o apoio do professor as vítimas elas se sentem mais seguras e confiantes até para procurar ajuda e expressarem fatos em que estejam sendo pressionadas. Desta forma é responsabilidade da escola promover essa prevenção. Para realizar esse trabalho as escolas precisam estar cientes do seu papel, o de ensinar e educar, disponibilizando profissionais que possam contribuir na execução de objetivos que resgatem a dignidade e a autoestima dos alunos envolvidos no processo de bullying.

Bullying e Cyberbullying

A palavra bullying é de origem inglesa e sem tradução ainda aqui no Brasil. Este termo é utilizado para qualificar comportamentos violentos principalmente no ambiente escolar. De acordo com Chalita (2008, p. 8) “Bullying é uma palavra que vem do adjetivo bully, que, em inglês significa valentão. Quem é mais forte tiraniza, ameaça, oprime, amedronta e intimida os mais fracos”.
Silva (2010, p. 21) reforça este argumento e afirma que a palavra bullying corresponde a um:
[...] conjunto de atitudes de violência física e / ou psicológica, de caráter intencional e repetitivo, praticado por bully (agressor) contra uma ou mais vítimas que se encontram impossibilitadas de se defender. Seja por uma questão circunstancial ou por uma desigualdade subjetiva de poder, por trás dessas ações sempre há um bully que domina a maioria dos alunos de uma turma e „proíbe qualquer atitude

solidária em relação ao agredido.

A violência praticada pelos agressores reconhecidos por serem figuras representativas da punição e por ameaçarem suas vítimas por motivos fúteis, com a intenção de apenas impor autoridade, faz com que eles se sintam realizados, sentindo prazer e satisfação em dominar, controlar e causar sofrimento às vítimas. O agressor manipula e ataca, e estas, que se encontram impossibilitadas de se defender, nada podem fazer para contornar a situação, que passa a ser um sofrimento constante.
O cyberbullying, é a extensão da prática do bullying do ambiente físico para o plano virtual. Portanto é uma ação que visa intimidar, expor, perseguir, humilhar e causar difamação por meio das redes sociais e os casos ocorrem com muita frequência entre os adolescentes e alguns adultos que usam desta prática criminosa fazendo vítimas causando muitos problemas.
O cyberbullying, que é o bullying virtual é uma forma de agressão que acontece através da internet de forma online. Silva (2010) ressalta que os participantes de cyberbullying ou „bullying virtual , utilizam, na sua prática, os mais atuais e modernos instrumentos da internet e de outros avanços tecnológicos na área da informação e da comunicação (física ou móvel), com o intuito de intimidar com a exposição de fotos ou montagens constrangedoras, divulgação de fotos íntimas e críticas relacionadas a aparência física, e desta forma esses tipos de agressores usam perfis falsos(fake) confiando totalmente que estão protegidos por estarem atuando por meio virtual, e por isso estão resguardado, pois as vítimas não podem vê-los pessoalmente. Os participantes podem utilizar todas as possibilidades que os recursos da tecnologia atual lhes oferecem: e-mail, blogs, fotoblogs, MSN, Orkut, You tube, Skype, Twitter, MySpace, Facebook, fotoshop, torpedos etc. Valendo-se do anonimato, os bullies virtuais criam mentiras, espalham rumores, boatos depreciativos e insultos sobre outros estudantes.

Dessa maneira o cyberbullying é um conjunto de comportamentos agressivos, intencionais e repetitivos que são adotados por um ou mais alunos contra outros colegas via blogs, Orkut, you tube, entre outros tipos de sites, além de mensageiros instantâneos de texto escritos no telefone celular. (CAPUCHO; MARINHO, 2008, p, 17).

As consequências causadas pelo cyberbullying assim como ocorre com o bullying praticado fora do ambiente virtual gera isolamento, tristeza, depressão, traumas e outros, ou seja, os danos são semelhantes a as vítimas do bullying, portanto é necessário estar atento, pois as vítimas de cyberbullying podem carregar consigo sintomas de trauma pelo resto de suas vidas, o que provoca, muitas vezes, baixo desempenho escolar, baixa autoestima, dificuldades em se relacionar com os outros e se colocar no mercado de trabalho quando na vida adulta, além de problemas da busca de solução dos problemas nas drogas e no álcool. Nos casos mais extremos, a vítima de cyberbullying levando a cometer suicídio."
Carpenter e Ferguson (2011) relatam que os agressores possuem perfil de superioridade, arrogância, frias, sem empatia, e podem ser meninos ou meninas que apresentam atitudes impiedosas e demonstram desprezo por suas vítimas não admitem serem contrariados e não respeitam regras e muito menos o seu próximo.

As vítimas tanto de bullying como de cyberbullying conseguem denunciar e responsabilizar seus agressores, existem leis apesar de serem novas e não ser existente em outros lugares, por isso outros países se apoiam com outras leis necessárias para punirem e protegerem contra os agressores virtuais e assédio.

Intervenções contra o bullying
Considerando a escola como um espaço em que diversas culturas e diferente identidades estão em convívio este é um local em que ocorrem o bullying, por isso é preciso desenvolver por meio do diálogo, palestras e projetos na escola com a intenção de conscientizar e eliminar atitudes e comportamentos que causam a discriminação e a exclusão, envolver professores, famílias e gestores para conduzir e identificar comportamentos suspeitos para que de imediato sejam tomadas as devidas providencias.
De acordo com Fante (2005) as Leis viabilizam

que as instituições escolares precisam desenvolver atividades para a prevenção do bullying, incentivando o respeito entre seus alunos e para isso a escola precisa discutir com toda a comunidade o problema e definir ações e estratégias coletivas para resolução do problema. Portanto algumas ações são essenciais para preparar professores e equipe pedagógica para intervirem e encaminhar os casos; descrições de regras claras sobre bullying no Projeto Político Pedagógico; Regimento Escolar; Regimento interno; encaminhamento das vítimas e agressores aos atendimentos de assistência, orientação a toda comunidade escolar a respeito do problema e suas consequências, buscando assim formar com diligencia para a cidadania.

Perante esta situação é importante buscar alternativas de superação da violência escolar, enquanto caminho para a formação humana integral pautada no respeito aos direitos humanos, ao multiculturalismo e à diversidade social. Os educadores têm a função de conhecer a realidade social e cognitiva de seus alunos para compreender melhor as suas relações sociais das quais fazem parte. Ao conhecer a realidade dos alunos é possível rever estratégias e criar novas possibilidades de combate ao bullying. Por fim, ressalta-se que os resultados do presente trabalho também constituem indicativos de outros estudos que possam contribuir para a dinâmica das relações de violência que se estabelecem no âmbito escolar.

As escolas devem oportunizar aos alunos o acesso a informações e discussões sobre o tema para que eles conheçam o fenômeno bullying e as suas consequências, com o objetivo de evitá-lo. A melhor maneira de prevenir é não deixando acontecer é conhecer de maneira profunda as suas consequências. (FAVARO, 2009, p. 25).

Com as consequências do bullying na vida de crianças e adolescentes a escola precisa sim intervir buscando superar este problema que infelizmente traz grandes prejuízos como: a aprendizagem que fica prejudicada, as vítimas sentem-se intimidadas, perdem o interesse pelos estudos e o medo que sentem é constante. Este medo bloqueia o funcionamento mental prejudicando o raciocínio e o interesse em relação à aprendizagem escolar. Tudo que os alunos vítimas de bullying desejam é se libertar daquelas agressões e pressões psicológicas. Sendo assim, elas precisam da ajuda do profissional docente que deve interagir para tentar auxiliá-los.

Considerações finais

Com o estudo é possível compreender que são diferentes consequências que podem atingir a vítima de bullying e que é comum que o bullying aconteça com frequência no âmbito escolar onde temos uma grande diversidade de crianças e adolescentes. As formas de violência que ocorrem no cotidiano são camufladas como uma brincadeira, porém são ações repetitivas que ocorrem de forma intencional com apelidos, agressões físicas e psicológicas, prejuízos na aprendizagem, isolamento e outros.

Temos duas formas conhecidas que tem constantemente feito diversas vítimas e que acabam por dominar e causar ações negativas que é o cyberbullying e o bullying um atua na forma virtual e o outro fisicamente, mas ambos causadores de violência e transtornos psicológicos, e para impedir que essas ações continuem nas escolas é imprescindível a intervenção da comunidade escolar no qual famílias, gestores e professores estejam preparados para combaterem e impedirem que esses agressores continuem atuando sem qualquer punição, portanto por meio de estratégias e atenção aos comportamentos suspeitos vamos conseguir impedir que mais vítimas sejam alvos desses agressores.

Referências Bibliográficas

ABRAPIA. Associação brasileira de multiprofissionais de proteção à criança e à adolescência. Programa de Redução do Com portamento Agressivo entre Estudantes. Disponível em: http://www.Bullying.com.br/BConcei tuacao21.htm

ABOLINSH, Alexander. Diga não ao bullying. Construir Notícias. V. 07, n. 40, p. 1,

CARPENTER, Deborah; FERGUSON, Christopher J. Cuidado! Proteja seus filhos dos bullies. São Paulo: Butterfly, 2011.

CHALITA, G. Pedagogia da amizade. Bulliyng: o sofrimento de vítimas e agresso res. São Paulo: Gente, 2008.

CLEMENTE, Antônio. Violência disfarçada. Construir Notícias. V. 07, n. 40, p. 19 24, maio/

jun, 2024.
FANTE, Cléo. O que a escola deve sa ber e fazer para deter o bullying. Revista Pátio. Grupo A Educação S. A. Ano IV Nº 14 411 setembro/ novembro 2012. FERNANDES, Josi rene. O bullying no contexto escolar. Disponí vel em: http://www.artigonal.com/educacao
FAVARO, Talita Neoti. Bullying e aprendizagem: desafios e possibilidades no ambiente escolar. 2009. Disponível em: http://www.bib.unesc. net/biblioteca. Acesso em 11 mai. 2013.maio/ jun, 2024.
MEZZELA, Rita. O que é bullying? Construir Notícias. V. 07, n. 40, p. 5-7, maio/jun, 2024.
SILVA, Ana Beatriz Barbosa. Mentes perigosas na escola: bullying. Rio de Janeiro: Fontanar, 2010.

A ARTETERAPIA E SUA IMPORTÂNCIA PARA A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

NÁDIA SUELI COSTA

RESUMO
Este artigo tem como objetivo apresentar algumas conexões entre a prática terapêutica por meio da arte na abordagem educacional e a batalha pela integração na educação; e refletir sobre a relevância da expressão artística no ensino, compreendendo a arte, em uma perspectiva abrangente, como um recurso para uma aprendizagem abrangente e integrada que promova um desenvolvimento unificado do conhecimento e dos estudantes com limitações intelectuais, ao potencializar suas habilidades criativas. Destaca-se a importância de criar espaços nos quais diferentes formas de linguagem expressiva sejam experimentadas. Além disso, busca-se evidenciar o papel do educador na contemporaneidade, como um sujeito que ensina e aprende simultaneamente. A Arteterapia e sua Importância para a Inclusão de Pessoas com Deficiência.
A inclusão de pessoas com deficiência é um tema relevante e desafiador na contemporaneidade. A busca por estratégias e abordagens que promovam a inclusão de forma efetiva e significativa tem sido uma preocupação constante da sociedade. Nesse contexto, a arteterapia emerge como uma prática terapêutica de grande relevância, capaz de promover o desenvolvimento pessoal e a inclusão de pessoas com deficiência. No contexto da inclusão de pessoas com deficiência, a arteterapia desempenha um papel fundamental, pois proporciona um espaço seguro e acolhedor para que essas pessoas possam explorar suas habilidades e expressar suas emoções de forma criativa. Através das atividades artísticas, indivíduos com deficiência podem superar barreiras comunicativas, desenvolver habilidades motoras e sensoriais, e fortalecer sua autoestima e identidade.

Palavras-chave: Terapia Artística - Integração - Indivíduos com Limitações Intelectuais.

INTRODUÇÃO

A Educação inclusiva não se baseia na aceitação das diferenças, mas sim na transformação dessas diferenças em uma forma distinta de expressão e de compreensão do mundo. Reconhecer e aceitar a diferença não é suficiente; é necessário transformar a ação e a experiência variadas em algo que amplie nossa visão de mundo, fomentando uma atitude cidadã pautada no respeito às diferenças. Negar a diferença implica submeter-se a padrões pré-estabelecidos, o que resultaria na perda da identidade.
A Educação Inclusiva se baseia no paradigma educacional da "Escola para todos", garantindo igualdade de oportunidades, aceitando a diversidade e promovendo a heterogeneidade. Ela representa uma oportunidade para que uma parcela significativa da população estudantil não seja excluída do convívio e da riqueza proporcionada pela diferença.

Todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parceiras com a comunidade. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.21).

O presente trabalho tem como objetivo estabelecer conexões entre a expressão da criatividade na prática pedagógica e a luta pela inclusão na educação. Além disso, busca refletir sobre a importância da Arte na inclusão de pessoas com deficiência intelectual e na construção de culturas inclusivas no contexto da educação básica. A inclusão se fundamenta em uma filosofia que reconhece e aceita a diversidade, tendo a igualdade como seu valor central. Essa igualdade pressupõe o reconhecimento e a aceitação das diferenças individuais e culturais, permitindo-nos encontrar formas particulares de viver. A igualdade necessária é aquela que proporciona escolhas e a possibilidade de viver com dignidade, respeitando nossos valores, habilidades e desejos.

A TERAPIA ARTÍSTICA E A FORMAÇÃO DO CONHECIMENTO DA PESSOA COM LIMITAÇÃO COGNITIVA

A Limitação Cognitiva, de acordo com a Associação Americana para Desenvolvimento e Limitação Cognitiva, é caracterizada por um funcionamento intelectual abaixo da média, associado a restrições adaptativas em pelo menos duas áreas de habilidades (comunicação, autocuidado, vida doméstica, adaptação social, saúde e segurança, uso de recursos da comunidade, autodeterminação, funções acadêmicas, lazer e trabalho), que ocorrem antes dos 18 anos de idade.

Crianças com atraso cognitivo podem precisar de mais tempo para adquirir habilidades como falar, andar e aprender a cuidar de si mesmas, como se vestir ou comer com autonomia.

É natural que enfrentem desafios na escola. No entanto, elas aprenderão, mas necessitarão de mais tempo e intervenção de um mediador comprometido com o estímulo e o desejo de aprender.

É possível que algumas crianças não consigam aprender tudo, assim como qualquer pessoa. Na Limitação Cognitiva, a pessoa apresenta um atraso em seu desenvolvimento, dificuldades para aprender e realizar tarefas do dia a dia, assim como interagir com o ambiente em que vive. Há um comprometimento cognitivo que afeta suas habilidades adaptativas.

Para ajudar os alunos nessas dificuldades que interferem em sua vida escolar diária, o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), por meio do uso da Terapia Artística, pode estimular esses alunos a lidar com materiais lúdicos com o objetivo de transformá-los de maneira criativa em objetos que darão uma nova forma e um novo sentido à sua existência.

Segundo Urrutigaray (2003), a Terapia Artística, por meio de atividades expressivas, promove a interação com a construção pessoal do indivíduo, resultando em aprendizado. Esses processos criativos são direcionados para a individualidade, ou seja, para a construção do indivíduo.

A expressão artística dá um novo significado às atitudes do indivíduo por meio do diálogo ou do registro escrito entre autor e obra. Arcuri (2004) considera que a arte permite que cada indivíduo desenvolva sua própria capacidade de perceber as complementaridades das relações humanas e do Universo. "O poder criativo está além de nós mesmos, está ao nosso redor, em tudo, na natureza, na magia da vida" (SAVIANI, 2004, p. 60).

A Terapia Artística é uma área de conhecimento que se baseia em expressões como pintura, desenho livre, expressão corporal por meio da dança, música, interpretação artística, que promovem a integração do ser como um todo, conectando o cognitivo e o afetivo em um corpo que governa as relações com o mundo externo (Arcuri, 2006).

É um ponto de partida para perceber o surgimento de caminhos revelados a partir do despertar para a criatividade. Segundo Andrade (2000), a obra criativa representa a história de seu criador, o momento, a cultura e o ambiente em que está inserido. Ela apresenta um estilo e uma originalidade únicos de cada indivíduo. Em sua produção, o indivíduo se enxerga, se admira, se encanta e passa a se ver através dos olhos dos outros.

A construção traz um significado pessoal que, aliada ao diálogo, revela gradualmente o seu interior. No processo de elaboração e criação, é onde o sujeito encontra uma imagem melhor de si mesmo.

Na Terapia Artística, a capacidade do indivíduo envolvido de compreender o significado de sua expressão simbólica sempre ocorre na relação transferencial, criando um ambiente permissivo onde ele pode enfrentar a imagem concretizada de seu conflito liberado do inconsciente por meio de desenhos, pinturas ou esculturas.

A experiência proporcionada pela expressão artística e a racionalização desse sentimento transformam o ser humano e a sociedade, pois a arte é uma profunda fonte de comunicação e um poderoso estímulo para o desenvolvimento da autoconfiança.

Urrutigaray (2003) argumenta que, no contexto dos processos educativos, a Terapia Artística pode incentivar a capacidade de aprender, promovendo a autonomia por meio do pensamento criativo de cada aluno.

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele, o

aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação de aprender, pois a arte envolve, basicamente, fazer trabalhos artísticos, apreciar e refletir sobre eles. Envolve também, conhecer, apreciar e refletir sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas individuais e coletivas de distintas culturas e épocas. Para tanto, a escola deve saber aproveitar a diversidade de recursos humanos e materiais disponíveis na comunidade em que ela esteja inserida, a fim de que o aluno, ao longo da escolaridade, tenha a oportunidade de vivenciar o maior número de formas de arte (BRASIL, 1997, p.15).

É o simples ato de criar de maneira única e exclusiva que confere autonomia ao autor em sua obra, ou seja, ao aluno em sua criação. Além disso, devido à sua natureza terapêutica, a arte na escola também oferece a oportunidade de trabalhar aspectos psicopedagógicos, estabelecendo uma forte conexão com o cognitivo e conferindo um novo significado às ações pessoais.
O crescimento pessoal e o desenvolvimento estão intrinsecamente ligados a ela. Segundo Borges (2002), idealmente, dentro de uma sala de aula, os alunos devem ser divididos em pequenos grupos, facilitando a orientação e observação do professor.
Como a arte não requer um nível prévio de conhecimento, esse aspecto facilita o desenvolvimento das atividades, permitindo que cada indivíduo crie e faça o que desejar, sem ser julgado por isso.
A Terapia Artística pode contribuir de maneira efetiva e afetiva para o crescimento pessoal do indivíduo com deficiência intelectual, permitindo que cada um descubra seu potencial e seu valor único diante da vida. A arte não enfatiza o problema do indivíduo, mas sim a plenitude da vida em uma perspectiva prazerosa, proporcionando momentos de descontração, liberdade e escolha, utilizando o aspecto lúdico que tem o poder de despertar a criatividade inerente a cada pessoa.
A presença do lúdico inevitavelmente abre um leque de possibilidades que conduzem ao ato criativo, pois, ao entrar em contato com a arte, a criança interior do indivíduo é despertada delicadamente, permitindo que ele acredite em seu potencial criativo.

O ato criador acontece a cada gesto, pensamento, palavra ou figura, quando algo é evocado à consciência e parte da essência primordial do Ser. As situações singelas como a escolha de uma cor, a escrita de uma palavra, a construção de uma frase ou mesmo de um poema são extremamente significativas e intimamente ligadas ao momento de prazer vivenciado. (ALLESSANDRINI, 1999, p. 32)

O ato de expressar-se é um momento transcendental em que o indivíduo se eleva acima de sua essência. É um instante singular e valioso, no qual a pessoa se abre completamente, compreendendo a importância da existência.
Torna-se até mesmo visceral, envolvendo todas as dimensões da vida, como o espiritual, o material e o emocional. Tudo isso ocorre de forma descomplicada, seja através do canto, da brincadeira, da pintura, da representação ou da construção.
Ao experimentar a arte, cria-se e recria-se, alcançando uma compreensão de si mesmo e do mundo, pois ela é um catalisador da autoconfiança, da autoestima e essencial para o desenvolvimento humano. São descobertas de conteúdos internos que se manifestam, delineando significado e valor, capazes de auxiliar no desenvolvimento afetivo, emocional e cognitivo do aluno com deficiência intelectual.
A Terapia Artística também busca respeitar os diversos aspectos individuais, como os afetivos, culturais, cognitivos, motores e sociais, entre outros, que desempenham um papel fundamental na saúde mental (VALLADARES, 2004a).
A Terapia Artística e a inclusão são, acima de tudo, questões políticas no sentido mais amplo do termo. Elas não se limitam à mera aplicação de métodos e técnicas para satisfazer as necessidades impostas pelo sistema educacional ou pela sociedade. Exigem reflexão sobre o que estamos fazendo, sobre os limites e as possibilidades de nossa prática pedagógica.
Na relação entre criatividade e inclusão, não é apenas o produto que importa. Como lembra Ostrower (202, p. 69),

Seja qual for a área de atuação, a criatividade se elabora em nossa capacidade de selecionar, relacionar e integrar os dados do mundo externo e interno, de transformá-los com o

propósito de encaminhá-los para um sentido mais complexo. Ao transformarmos as matérias, agimos, fazemos. São experiências existenciais– processos de criação– que nos envolvem na globalidade, em nosso ser sensível, no ser pensante, no ser atuante.

A escritora emprega as expressões corporeidade e substância para descrever tudo aquilo que pode ser moldado e modificado pela humanidade. Isso engloba tanto o tangível quanto o intangível: rochas, ideias, noções, melodias, formas, estados emocionais, e assim por diante. A corporeidade engloba tudo aquilo que viabiliza e/ou restringe o processo criativo. Na relação entre criatividade e inclusão, as possibilidades orientam e as limitações desorientam e realinham o professor em sua busca por novas trajetórias.

A ARTE E A EDUCAÇÃO

A expressão artística desempenha um papel fundamental na formação dos indivíduos, pois possibilita, por meio da percepção de cada pessoa, estimular a inteligência, desenvolver o paladar estético e diversificar os modos de pensamento, contribuindo para o desenvolvimento da identidade e da originalidade de cada um.

No trabalho com manifestações artísticas, os indivíduos podem utilizar e aprimorar a percepção, o raciocínio, a imaginação, a observação, o senso crítico e afetivo.

Durante o processo criativo, a razão e a emoção são utilizadas, muitas vezes permitindo a libertação de tensões, a organização dos pensamentos e emoções, proporcionando a liberdade para imaginar e criar de maneira dinâmica e rica em significados.

Dessa forma, vão-se criando abordagens de trabalho com a ajuda dos processos inerentes a cada forma de expressão. O educando, por meio da arte, desenvolve e contribui para sua cultura, aprendendo a apreciar e conhecer produções artísticas e culturais em diversas linguagens, como pintura, dança, música, entre outras.

Produzindo trabalhos artísticos e conhecendo essa produção nas outras culturas, o aluno poderá compreender a diversidade de valores que orientam tanto seus modos de pensar e agir como os da sociedade. Trata-se de criar um campo de sentido para a valorização do que lhe é próprio e favorecer o entendimento da riqueza e diversidade da imaginação humana. (BRASIL, 1998, p.16)

Dando continuidade ao pensamento exposto, Brasil (1998) diz que:

Além disso, os alunos tornam-se capazes de perceber sua realidade cotidiana mais vivamente, reconhecendo e decodificando formas, sons, gestos, movimentos que estão à sua volta. O exercício de uma percepção crítica das transformações que ocorrem na natureza e na cultura pode criar condições para que os alunos percebam o seu comprometimento na manutenção de uma qualidade de vida melhor. (BRASIL, 1998, p.17).

O processo de instrução-aprendizagem em expressão artística adquire um caráter prazeroso, pois a aprendizagem é centralizada no progresso do estudante. Isso envolve os indivíduos em uma experiência intrapessoal e lhes capacita a desenvolver o pensamento artístico. Assim, o aluno vai exercitando sua sensibilidade, percepção e imaginação, e a partir desses procedimentos, torna-se capaz de conferir significado às suas vivências individuais. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs):

A compreensão do mundo por meio da arte abre perspectivas para que o aluno experimente uma dimensão poética: a arte demonstra que é possível constantemente transformar a existência, que é necessário adaptar as referências a cada momento, demonstrando flexibilidade. Isso significa que criar e conhecer são inseparáveis, e a flexibilidade é uma condição fundamental para a aprendizagem. (BRASIL, 1997, p. 21).

A educação artística é transformadora ao possibilitar que o aluno realize um trabalho que envolve a mente, as emoções, a visão, a audição e as mãos; que pense, recorde, sinta, observe, escute, fale, toque e experimente, como mencionado por Bossi (2001).

As linguagens artísticas têm o poder de modificar a sociedade, abrindo espaço para a criatividade, o olhar crítico e o pensamento, proporcionando oportunidades para os alu-

nos se desenvolverem e descobrirem novas formas de aprendizado.
Por tudo o que representa, é extremamente importante compreender que a educação artística é uma forma de conhecimento que estabelece relações sociais e afetivas significativas, promovendo a construção de conhecimento.

A EDUCAÇÃO E A INCLUSÃO
Segundo Castells (2004), existem três formas primárias de exclusão: a) deportação (políticas de exclusão); b) construção de espaços fechados dentro da comunidade (relegação a espaços particulares) mas separados; ec) conferir a certas populações um estatuto especial que lhes permita coexistir na comunidade, mas privando-as de certos direitos e participação. Do seu ponto de vista, as redes funcionam e sustentam-se com base numa lógica binária de inclusão-exclusão, para obter uma posição e comunicar com outros em territórios valiosos para o cumprimento do objectivo da rede. Diante deste cenário, Castells sustenta que a sociedade global domina tanto os membros da sociedade quanto suas atividades, mesmo aqueles que não fazem parte da rede, é o caso de grupos que, segregados das novas tecnologias, não conseguem aceder a programas sociais cujas candidaturas devem ser feitas online. Faltam-lhes infra-estruturas, históricos de crédito, conhecimentos informáticos ou mesmo apoio externo, o que impede a sua mobilidade horizontal ou vertical. Para alcançar a coesão social seria necessária a ancoragem na sociedade civil, ou seja, atores capazes de articular o global e o local, buscando a socialização de benefícios para toda a população.
No contexto atual, as relações entre inclusão, equidade e coesão social refletem-se nos processos das sociedades modernas, fragmentadas por disparidades socioeconómicas e culturais entre grupos marcados por diferenças étnicas e raciais, favorecendo que os grupos indígenas sofram a maior discriminação cultural. Touraine (1992) propõe compreender a democracia como um bem comum, transferindo o seu significado da tirania das massas para o domínio da maioria. O maior desafio é integrar o universo dos países ricos com as lutas dos países empobrecidos, de forma a resolver o bem-estar e a identidade cultural, através de um princípio de integração que restabeleça a coesão entre indivíduo e comunidade, através da racionalidade instrumental: “superar a ênfase colocam a modernidade como mera racionalização e procuram um novo equilíbrio entre esta e a defesa da identidade do sujeito e da sua liberdade pessoal, contra o poder absoluto da sociedade" (Touraine, 1992, p. 45).
Para alcançar a coesão social com equidade e igualdade para todos os setores, Touraine defende que o sujeito deve ser concebido como um projeto de vida pessoal, através de processos de desmodernização e de auto-reconhecimento referentes ao contexto. Através do reconhecimento do outro como sujeito que trabalha para aliar sua memória cultural a um projeto instrumental, ocorrem os processos de valorização da diversidade cultural. Nessa fase, segundo Touraine, os sujeitos e seus processos de comunicação precisam contar com proteções institucionais que garantam o princípio da liberdade.
A integração emerge para superar os obstáculos presentes no ensino de indivíduos com exigências especiais na instituição educacional convencional, a fim de abranger essas pessoas não apenas nas escolas, mas também na coletividade. Atualmente, observa-se um aumento significativo na incorporação desses indivíduos com incapacidades na escola inclusiva.

Educando todos os alunos juntos, as pessoas com deficiências têm oportunidade de prepara-se para a vida na comunidade, os professores melhoram suas habilidades profissionais e a sociedade toma a decisão consciente de funcionar de acordo com o valor social da igualdade para todas as pessoas, com os consequentes resultados de melhoria da paz social. (STAINBACK, 1999, p. 21).

A proclamação de Salamanca durante os dias 07 e 10 de junho de 1994 estabeleceu oficialmente o conceito de "Requisitos educacionais especiais" e sugere que toda pessoa com incapacidade tem o direito de expressar seus anseios em relação à sua educação, e que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais e linguísticas. Nesse contexto, a educação especial reconhe-

ce que as diferenças humanas são normais e, juntamente com a aprendizagem, deve ser adaptada às necessidades de cada criança, em vez de forçá-la a se ajustar ao ritmo e à natureza dos processos de aprendizagem.
A escola deve acolher e atender suas necessidades específicas. Além disso, essa declaração não apenas inclui crianças com necessidades especiais, mas também aquelas que vivem em situação de rua, as que residem em áreas remotas em extrema pobreza e todas as pessoas que estão fora da escola por diversos motivos, bem como todos os grupos minoritários e marginalizados de maneira geral.
Diante disso, a educação tem como objetivo principal promover a inclusão de indivíduos em salas de aula regulares, sem segregação, levando em consideração as diferenças e necessidades de cada um.
A educação inclusiva é um direito assegurado legalmente às pessoas com exigências especiais, pois dessa maneira, o processo de aprendizagem e progresso desses indivíduos tornam-se mais efetivos. Conforme mencionado por Stainback, Stainback (1999, p. 22, citado por VANDERCOOK, FLEETHAM, SINCLAIR E TETLIE, 1998, p. 19).

"Nas salas de aula integradas, todas as crianças enriquecem-se por terem a oportunidade de aprender umas com as outras, desenvolvem-se para cuidar umas das outras e conquistam as atitudes, as habilidades e os valores necessários para nossas comunidades apoiarem a inclusão de todos os cidadãos".

Com base nas investigações conduzidas nesta pesquisa, pôde-se constatar que, de acordo com o quadro teórico empregado, torna-se evidente que as pessoas com incapacidades adquirem conhecimento de forma mais eficiente em ambientes inclusivos, interagindo com outras crianças em um contexto adaptado às suas necessidades, o qual lhes oferece experiências relevantes e oportunidades para construir aprendizado, além de um suporte educacional apropriado. Isso contrasta com o desempenho em ambientes segregados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação por meio da expressão artística se transforma em um processo dinâmico e contínuo, no qual é utilizado para integrar e interagir de maneira espontânea e enérgica na aprendizagem dos estudantes da educação inclusiva.
Dessa forma, adotam-se diferentes perspectivas em relação à arte e percebe-se que, por meio dela, o aluno expande sua sensibilidade, percepção, reflexão e imaginação, expressando sentimentos e desenvolvendo habilidades.
Portanto, o ensino de arte nas escolas oferece aos alunos com incapacidades a oportunidade de despertar e aprimorar sua criatividade, proporcionando um contato constante entre a realidade e a fantasia, promovendo o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética.
Com este estudo, ficou claramente demonstrado que a arte e seus recursos contribuem de forma significativa para a educação inclusiva. É uma abordagem lúdica e prazerosa para trabalhar com esses estudantes, auxiliando na transformação da sua experiência de aprendizado.
Além disso, as pesquisas evidenciaram a necessidade de realizar mais estudos que relacionem esses aspectos das artes com a inclusão, uma vez que há poucos materiais disponíveis sobre o tema em questão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLESSANDRINI, C. D. Oficina Criativa e Psicopedagogia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.
_____. Análise microgenética da oficina criativa: projeto de modelagem em argila. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004, 360p.(Coleção Arteterapia).
ARCURI, I. G. (org.). Arteterapia: um novo campo do conhecimento. São Paulo: Vector, 2006.
BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Tradução por Luís Antero e Augusto Pinheiro. São Paulo: Martins Fontes, 1977. 229p.
BOFF, L. Saber cuidar: ética do humano– compaixão pela terra. Petrópolis: Vozes, 1999.
BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares nacionais: arte. Brasília: MEC; SEF, 1997.
BRASIL, Ministério da Educação– Secretaria de Educação Especial (SEESP). Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília: MEC, 2008.
DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessi-

dades educativas especiais. Salamanca–Espanha, 1994
GARCIA, Rolando. O conhecimento em construção: das formulações de Jean Piaget à teoria de sistemas complexos. Tradução de Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2002.
FISCHER, E. (1959). A necessidade da arte. 7a ed. Trad. de Leandro Konder. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
OSTROWER, Fayga. Criatividade e processos de criação. Petrópolis: Vozes, 1998.
MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é Por quê Como fazer 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
PAÏN, S.; JARREAU, G. Teoria e técnica da arte-terapia: a compreensão do sujeito. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
PAREYSON, Luigi. Os problemas da estética. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. Inclusão um guia para educadores . 1º. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999. 19/21 p.
SAVIANI, Iraci. Ateliê terapêutico– Encontrarte: viver arte, criar e recriar a vida. In: Ciornai, Celma (Org.). Percursos em Arteterapia: ateliê terapêutico, Arteterapia no trabalho comunitário, trabalho plástico e linguagem expressiva, Arteterapia e história da arte. São Paulo: Summus, v.63. 2004, 317p. (Coleção novas buscas em Psicoterapia).
URRUTIGARAY, M. C. Arteterapia: a transformação pessoal pelas imagens. Rio de Janeiro: Wak, 2003.
VYGOTSKI, L. S. Obras escogidas: fundamentos de defectología. BEIN E. S. et al. (Comp.). Madrid: Visor, 1997. v. 5.
WINNICOTT, Donald. O Brincar e a Realidade. Rio de Janeiro, Imago Editora, 1975.

ELABORANDO UM PLANO DE GESTÃO E ORGANIZAÇÃO PARA AMBIENTES EDUCACIONAIS INCLUSIVOS

NATÁLIA DE MATOS ROCHA SALES

RESUMO
Este artigo tem o objetivo de oferecer aos leitores uma visão abrangente sobre a gestão e organização da sala de aula, elementos cruciais para o sucesso educacional. Discutiremos a importância de se ter um plano de gestão e organização bem estruturado, destacando como esse planejamento contribui para um ambiente de aprendizado produtivo e harmonioso. Além disso, abordaremos as regras, normas e procedimentos que são essenciais para o bom funcionamento do ambiente escolar e para promover uma aprendizagem significativa e inclusiva.
Primeiramente, exploraremos o conceito de gestão da sala de aula, que envolve não apenas o controle do comportamento dos alunos, mas também a criação de um ambiente que favoreça o ensino e a aprendizagem. Isso inclui a definição clara de expectativas, a implementação de rotinas eficientes e a promoção de uma cultura de respeito e responsabilidade mútua.
Em seguida, analisaremos a importância das normas e procedimentos no contexto escolar. Normas bem definidas ajudam a estabelecer um ambiente previsível e seguro, onde os alunos sabem o que é esperado deles. Procedimentos claros e consistentes contribuem para a organização da sala de aula, facilitando a transição entre atividades e minimizando interrupções. Discutiremos como desenvolver e comunicar essas normas de maneira eficaz, garantindo que todos os alunos as compreendam e as sigam.
O artigo também abordará o conceito de contrato didático, uma ferramenta poderosa para fortalecer a relação entre professores e alunos. O contrato didático estabelece um acordo sobre as expectativas de comportamento e desempenho acadêmico, promovendo um compromisso mútuo com o processo de ensino e aprendizagem. Veremos como elaborar um contrato didático e como utilizá-lo para resolver conflitos e reforçar a responsabilidade dos alunos.
Além disso, exploraremos estratégias práticas para a organização física da sala de aula, como a disposição dos móveis e a utilização de recursos visuais, que podem influenciar significativamente o ambiente de aprendizado. A organização do espaço deve ser pensada para maximizar a interação entre os alunos, facilitar o acesso aos materiais e criar um ambiente acolhedor e estimulante.
Por fim, discutiremos a importância da flexibilidade na gestão da sala de aula. Embora seja crucial ter um plano bem estruturado, os educadores devem estar preparados para adaptar suas estratégias às necessidades específicas de seus alunos e às circunstâncias que surgem no dia a dia. A capacidade de ajustar a abordagem de ensino em resposta às dinâmicas da sala de aula é uma característica vital de um professor eficaz.
Este artigo pretende fornecer uma visão holística e detalhada sobre a gestão e organização da sala de aula, oferecendo aos educadores ferramentas práticas e teóricas para melhorar suas práticas pedagógicas e, assim, garantir um ambiente de aprendizagem mais eficiente e agradável.

Palavras-chave: Gestão e organização da sala de aula; contrato didático; normas e procedimentos.

ABSTRACT
This article aims to provide readers with a comprehensive overview of classroom management and organization, which are crucial elements for educational success. We will discuss the importance of having a well-structured management and organization plan, highlighting how such planning contributes to a productive and harmonious learning environment. Additionally, we will address the rules, norms, and procedures essential for the smooth functioning of the school environment and for promoting meaningful and inclusive learning.
First, we will explore the concept of classroom management, which involves not only controlling student behavior but also creating an environment that fosters teaching and learning. This includes clearly defining expectations, implementing efficient routines, and promoting a culture of mutual respect and

responsibility.
Next, we will analyze the importance of norms and procedures in the school context. Well--defined norms help establish a predictable and safe environment where students know what is expected of them. Clear and consistent procedures contribute to classroom organization,
facilitating transitions between activities and minimizing interruptions. We will discuss how to develop and communicate these norms effectively, ensuring all students understand and follow them.
The article will also address the concept of a didactic contract, a powerful tool for strengthening the relationship between teachers and students. The didactic contract establishes an agreement on behavior and academic performance expectations, promoting a mutual commitment to the teaching and learning process. We will examine how to create a didactic contract and how to use it to resolve conflicts and reinforce student responsibility.
Moreover, we will explore practical strategies for the physical organization of the classroom, such as furniture arrangement and the use of visual aids, which can significantly influence the learning environment. The organization of the space should be designed to maximize student interaction, facilitate access to materials, and create a welcoming and stimulating atmosphere.
Finally, we will discuss the importance of flexibility in classroom management. While having a well-structured plan is crucial, educators must be prepared to adapt their strategies to the specific needs of their students and the circumstances that arise daily. The ability to adjust teaching approaches in response to classroom dynamics is a vital characteristic of an effective teacher.
This article aims to provide a holistic and detailed view of classroom management and organization, offering educators practical and theoretical tools to improve their pedagogical practices and thus ensure a more efficient and pleasant learning environment.

Keywords: Classroom management and organization; didactic contract; norms and procedures.

INTRODUÇÃO

A educação desempenha um papel essencial na transformação das pessoas, abrindo novas oportunidades para o conhecimento e possibilitando diferentes formas de pensamento. Ela promove a troca de experiências e a interação entre indivíduos de diversas origens, visando a formação completa do ser humano. A educação também inclui o ensino, que está relacionado aos componentes curriculares, determinando os conteúdos que devem ser ensinados em cada disciplina. O ensino possui uma conexão direta e profunda com o conhecimento científico, essencial para o desenvolvimento acadêmico dos alunos.
No entanto, para que a educação e o ensino sejam verdadeiramente eficazes, é fundamental que estejam associados aos valores familiares, humanos e sociais, bem como aos conhecimentos próprios de cada indivíduo. Esses valores são indispensáveis para o desenvolvimento pleno de todos os seres humanos, garantindo não apenas a formação intelectual, mas também a formação ética e social.
As perspectivas teóricas influenciam significativamente as ideias sobre a organização e gestão da sala de aula. Estudos sobre o tema destacam a importância da organização do espaço físico, da gestão do tempo e do planejamento das atividades. Esses aspectos, que anteriormente não recebiam a devida atenção, tornaram-se fundamentais para o sucesso educacional.
Um plano de gestão eficaz deve enfatizar aspectos básicos para um ensino efetivo. Isso inclui a participação ativa da família no ambiente escolar, interagindo continuamente na formação do estudante, e a gestão e organização da sala de aula, que envolvem administrar o tempo, planejar, organizar e criar regras claras. Além disso, o uso de novas estratégias de ensino, que promovam um ambiente colaborativo, acolhedor e eficaz, é essencial. Técnicas para reduzir atitudes desafiadoras dos alunos também são importantes para manter a disciplina e o engajamento.
A falta de planejamento pode levar a uma gestão desorganizada, tanto a nível institucional quanto na sala de aula. Sem um planejamento adequado, as ações são frequentemente impulsionadas pelas circunstâncias, resultando em improvisações que carecem de avaliação e análise. Um bom planejamento permite uma condução mais estruturada e eficaz do

processo educacional, garantindo melhores resultados e um ambiente de aprendizado mais produtivo.
Este artigo visa oferecer uma visão ampla e detalhada sobre a gestão e organização da sala de aula, ressaltando a importância de um plano bem estruturado que inclua a participação familiar, o planejamento adequado e a utilização de estratégias inovadoras de ensino. Com uma gestão eficiente, é possível transformar a sala de aula em um ambiente propício para o aprendizado significativo e para o desenvolvimento integral dos alunos.

COMO CRIAR UM AMBIENTE EFICAZ DE ENSINO E CONSTRUIR UMA COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM

Para criar uma sala de aula que funcione como uma comunidade de aprendizagem eficaz, acolhedora e equitativa, é necessário garantir um ambiente limpo, agradável e bem-organizado, com uma quantidade adequada de alunos por sala. É essencial que o ambiente
ofereça condições de segurança, materiais pedagógicos de qualidade e professores capacitados para administrar conflitos. A troca de experiências e informações entre os membros da comunidade escolar, que inclui professores, alunos, funcionários e familiares, é crucial. A participação da família no processo educativo é de extrema importância, assim como a oferta de formas diferenciadas de ensino que considerem as diferenças individuais, com o objetivo de alcançar uma aprendizagem significativa.
Segundo Weinstein (2015), o espaço físico desempenha um papel importante no desenvolvimento das atividades e na formação de uma comunidade de aprendizagem. Tendemos a subestimar a importância do ambiente da sala de aula na interação, mas o ambiente físico pode influenciar significativamente como professores e estudantes se sentem, pensam e se comportam.
Um aspecto crucial da gestão do espaço físico é o arranjo da sala, que deve ser adaptado conforme os objetivos da aula. Por exemplo, para avaliações individuais ou aulas expositivas, o arranjo em fileiras pode ser mais adequado, enquanto para exercícios em grupo e promoção da interação, a organização em duplas ou grupos é preferível. Essa disposição facilita a colaboração entre os alunos e permite que o professor atenda melhor a todos. Embora ainda não tenha uma sala ambiente dedicada, procuro adaptar o espaço que possuo da melhor forma possível para atingir meus objetivos pedagógicos. Em uma sala de matemática, prefiro organizar os alunos em grupos heterogêneos de até sete alunos, planejando atividades que incentivem o diálogo, a troca de experiências, a investigação, a interação e o trabalho em grupo. A disposição espacial deve apoiar o plano de ensino do professor (WEINSTEIN, 2015). Em momentos de avaliações individuais, o arranjo será alterado para atender às necessidades específicas.
Para criar um ambiente eficaz para a aprendizagem, é essencial combinar conhecimento, diversidade nas formas de exposição do conteúdo, organização, gestão da sala de aula e planejamento. A busca por atividades que promovam a participação das famílias também é fundamental. A comunicação e a troca de conhecimento entre alunos potencializam todo esse esforço.
Weinstein e Novodvorrsky (2015) ressaltam que a gestão da sala de aula não se limita a organizar o ambiente físico, mas também envolve estimular o crescimento emocional e social dos alunos. Essa perspectiva amplia a compreensão da importância de um ambiente de ensino bem planejado e gerido
Para alcançar uma sala de aula produtiva, é necessário estabelecer expectativas claras relacionadas ao comportamento, como respeito, cooperação, organização, motivação e comprometimento. A escola deve estabelecer regras e normas gerais que se apliquem a todo o ambiente escolar.
O Regimento Escolar1 pode ser lido na primeira reunião de pais e trabalhado na primeira semana de aula com todos os alunos. Além disso, os professores podem criar um "Contrato Didático", uma lista de normas e regras específicas para suas aulas.
Weinstein (2015) destaca a importância de familiarizar os pais com o currículo, as rotinas e as políticas da escola para minimizar confusões e conflitos. No início do curso, é importante que os pais assinem um termo de ciência, indicando que leram e compreenderam os objetivos e procedimentos do curso.
Os tópicos do Contrato Didático são expostos e discutidos com a classe, explicando o motivo

de cada regra e as consequências de seu descumprimento. Deixo espaço para os alunos sugerirem alterações ou inclusões de normas, deixando claro que as regras são criadas para estabelecer um ambiente acolhedor e de aprendizagem efetiva.
Dentro do Regimento Escolar, há a regra de que a saída dos alunos da sala de aula só será permitida mediante autorização, geralmente para manter a organização e a segurança.
Uma regra específica das aulas de matemática é que atividades não são aceitas após a data de entrega, exceto com atestado médico. Exijo o cumprimento desta norma para incentivar a responsabilidade nos alunos.
Após o recesso escolar, retomamos a discussão do Contrato Didático para reforçar as normas. Sempre que percebemos o descumprimento de alguma regra, explicamos novamente sua importância e as consequências.
Além das regras explícitas, existem rotinas implícitas para otimizar o tempo, como explicar os objetivos de cada aula, o que ajuda os alunos a perceberem que o professor planejou cuidadosamente aquela aula.
Todas as regras e procedimentos são estabelecidos para proporcionar aulas efetivas e um ambiente seguro e acolhedor. Ainda assim, enfrentamos situações desafiadoras. Quando um aluno não está prestando atenção, utilizamos a Técnica Padrão 100% (LEMOV, 2016, p. 187) para garantir a atenção de todos antes de prosseguir.
Para motivar a participação dos alunos, a Técnica de Surpresa (Técnica 22, LEMOV, 2016, p. 129) pode ser útil, reforçando que resolver exercícios no quadro não é punição, mas um incentivo. Orientações devem ser precisas e claras, utilizando a Técnica O Que Fazer e a Técnica Voz de Comando (LEMOV, 2016, p. 198 e p. 202) para resolver problemas primários e manter a disciplina.
É importante encorajar atitudes positivas e resolver problemas desafiadores de forma construtiva. Não existe uma fórmula mágica que sempre funcione, mas a experiência e os estudos ajudam a enfrentar os desafios da melhor maneira possível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A falta de planejamento pode resultar em uma gestão institucional desorganizada. Sem um planejamento adequado, a direção dos rumos ocorre geralmente pelas circunstâncias, levando a ações improvisadas, muitas vezes desprovidas de qualquer tipo de avaliação ou análise. O planejamento é fundamental para evitar que a gestão se desenvolva de maneira desgovernada, proporcionando uma base sólida para tomadas de decisão mais assertivas e embasadas.
Em relação aos meus planos de organização e gestão da sala de aula, sinto-me bem confiante, pois já implemento várias normas e regras com meus alunos. No entanto, este estudo me mostrou que ainda há muito a melhorar, como a importância de reforçar as normas e utilizar consequências ao invés de punições.
Outros pontos que merecem destaque incluem o trabalho em grupo, que comecei a aplicar e recebi um ótimo retorno dos alunos, e a aplicação de algumas técnicas de Lemov (2016). Inicialmente, houve resistência dos alunos, mas, ao perceberem que existem ordem e regras para o trabalho em grupo, essa resistência foi superada.
A gestão do tempo continua sendo um desafio. Weinstein (2015) menciona que o uso adequado do tempo maximiza as oportunidades de aprendizado e minimiza as chances de indisciplina, o que deve ser nosso objetivo. Mesmo sendo organizados na preparação e realização das aulas, ainda precisamos refletir e avaliar se estamos utilizando todo o tempo disponível de maneira eficiente. Podemos melhorar esse aspecto atribuindo tempos específicos para cada etapa da aula, como chamada, explicação do conteúdo e realização das atividades. Isso nos permitirá verificar se todo o tempo de aula está sendo bem gerido.
Outra fonte de insegurança é como lidar com situações desafiadoras. Muitas vezes, nos deixamos levar pela emoção e nem sempre tomamos a atitude mais sensata. É necessário ponderar quando é mais eficaz uma advertência não verbal, verbal ou a retirada do aluno da sala de aula. Em momentos de estresse elevado, talvez o mais prudente seja aguardar para resolver o conflito, permitindo que todos se acalmem antes de buscar uma solução.
A participação da família é fundamental para a escola e para as aulas de qualquer componente curricular. No entanto, os únicos momentos de interação com os pais e responsáveis são nas reuniões ou convocações, o que considero insuficiente. Meios virtuais podem

aproximar a escola das famílias, por meio da atualização das páginas virtuais da escola e da comunicação dos professores com os pais sobre os programas escolares e o desempenho dos alunos. Projetos que tragam as famílias para dentro da escola em atividades agradáveis também podem fortalecer essa relação.
Um Plano de Gestão deve estar em constante adaptação e revisão para buscar melhorias contínuas. Entre os próximos passos, devemos focar na gestão do tempo, na resolução de conflitos em sala de aula e na relação com as famílias dos alunos. Além disso, é importante reforçar e aprimorar o que já foi implementado e funcionou, como o trabalho em grupo, a motivação dos alunos e a utilização de algumas técnicas de Lemov (2016).
Este artigo pressupõe a prática da elaboração conjunta de planos e projetos escolares, demandando discussões coletivas e não se restringindo a uma decisão individual e centralizada. O planejamento deve ser baseado em evidências e informações que subsidiem a tomada de decisões dos atores educacionais. Nesse sentido, os resultados das avaliações são evidências importantes a serem consideradas na consolidação do (re)planejamento.
No âmbito escolar, o exercício do planejamento pressupõe uma ação reflexiva, viva e contínua, que tem como subprodutos formais os planos de ensino e os projetos escolares. Esses planos devem considerar o cenário e as características da escola, o currículo e o conjunto de atividades possíveis e necessárias. A atividade de planejar exige uma intencionalidade
educativa, que se traduz nos objetivos, valores, conteúdos e modos de agir dos educadores que atuam na instituição.
A gestão do currículo pode ser entendida como o conjunto de estratégias que visam garantir a efetiva consolidação do planejamento curricular nas propostas pedagógicas dos professores e a realização, em sala de aula, do que foi planejado.
Portanto, a contínua avaliação e ajuste dos planos de gestão são essenciais para o desenvolvimento de uma educação eficaz e integral. Devemos sempre buscar novas estratégias e metodologias que fortaleçam o processo educativo, garantindo que todos os envolvidos – professores, alunos, famílias e gestores – trabalhem em conjunto para alcançar o sucesso educacional.
A falta de planejamento em uma gestão institucional pode desencadear uma série de problemas que afetam diretamente o funcionamento e a eficácia das atividades escolares. Quando as decisões são tomadas de maneira improvisada, sem uma análise prévia ou avaliação adequada, corre-se o risco de implementar ações que, ao invés de solucionarem problemas, acabam por agravá-los. A gestão desorganizada torna-se um obstáculo ao desenvolvimento de um ambiente educativo saudável e produtivo, onde a incerteza e a falta de direcionamento comprometem a qualidade do ensino e o sucesso dos alunos. O planejamento, nesse contexto, não é apenas uma ferramenta de organização, mas um pilar fundamental para a construção de uma gestão eficiente e proativa.
No que se refere à gestão da sala de aula, a importância de estabelecer normas e regras claras não pode ser subestimada. Um ambiente educacional bem estruturado, onde os alunos conhecem e respeitam as normas, é essencial para criar uma atmosfera de respeito mútuo e cooperação. Contudo, como o estudo mencionado revela, a implementação dessas normas deve ser acompanhada de uma abordagem que valorize o uso de consequências em vez de punições. Essa diferença, embora sutil, pode ter um impacto profundo na forma como os alunos percebem a disciplina e a justiça dentro da sala de aula. Consequências bem estruturadas educam, enquanto punições muitas vezes geram ressentimento e resistência.
O trabalho em grupo é outro aspecto crucial da gestão da sala de aula que, quando bem implementado, pode enriquecer a experiência de aprendizado dos alunos. No entanto, para que essa dinâmica seja efetiva, é necessário que haja uma organização clara e regras bem estabelecidas. A resistência inicial dos alunos é comum, principalmente quando novas metodologias são introduzidas, mas essa resistência tende a diminuir à medida que eles percebem os benefícios de trabalhar em um ambiente ordenado e colaborativo. A aplicação de técnicas pedagógicas, como as sugeridas por Lemov (2016), pode ser um diferencial significativo nesse processo, contribuindo para que os alunos desenvolvam habilidades de trabalho em equipe, resolução de proble-

mas e comunicação.
A gestão do tempo na sala de aula é um desafio constante para educadores de todas as áreas. A utilização eficaz do tempo é essencial não apenas para a maximização das oportunidades de aprendizado, mas também para a manutenção da disciplina. Como mencionado por Weinstein (2015), a organização temporal das atividades permite que o fluxo da aula seja contínuo e produtivo, minimizando as chances de interrupções e comportamentos indisciplinados. Para aprimorar essa gestão, os professores podem adotar a prática de atribuir tempos específicos para cada etapa da aula, garantindo que todas as atividades planejadas sejam realizadas dentro do tempo disponível. Essa prática não só otimiza o uso do tempo, mas também ajuda os alunos a desenvolverem uma maior consciência sobre a importância da gestão do tempo.
Situações desafiadoras em sala de aula são inevitáveis, e a maneira como os professores lidam com elas pode ter um impacto significativo no ambiente educacional. A gestão emocional dos professores é, portanto, um aspecto fundamental da gestão da sala de aula. Tomar decisões no calor do momento pode levar a atitudes impulsivas e, muitas vezes, ineficazes. Por isso, é importante que os educadores desenvolvam a capacidade de refletir sobre as situações antes de agir, ponderando sobre a melhor abordagem para cada caso. Se necessário, esperar até que a situação se acalme pode ser a estratégia mais prudente, permitindo que todos os envolvidos abordem o problema com uma mente mais clara e tranquila.
A relação entre a escola e a família é um componente vital para o sucesso educacional dos alunos. No entanto, essa interação muitas vezes se limita a reuniões formais e convocações, o que é insuficiente para construir uma parceria sólida e eficaz. A utilização de meios virtuais pode ser uma solução prática para aproximar as famílias da escola, facilitando a comunicação entre professores e pais sobre o progresso e as necessidades dos alunos. Além disso, a promoção de atividades escolares que envolvam as famílias de maneira mais direta e participativa pode fortalecer os laços entre a escola e a comunidade, criando um ambiente de suporte mútuo e colaboração.
Um Plano de Gestão eficaz deve ser dinâmico e estar em constante adaptação. O processo de revisão e aprimoramento contínuos é essencial para garantir que a gestão escolar se mantenha alinhada com as necessidades dos alunos e com as demandas do contexto educacional em constante mudança. Esse processo não deve ser visto como uma tarefa isolada, mas como uma prática colaborativa, onde todos os membros da comunidade escolar têm voz e participação. A criação de um ambiente de planejamento participativo, onde as decisões são tomadas com base em evidências e informações concretas, fortalece o compromisso coletivo com a qualidade e a eficácia da educação.
O planejamento reflexivo é uma prática que deve estar no centro da gestão escolar. Esse tipo de planejamento envolve uma análise contínua das práticas pedagógicas, das necessidades dos alunos e das condições do ambiente escolar. Ele se materializa nos planos de ensino e nos projetos escolares, que são documentos vivos, sujeitos a revisões e adaptações conforme necessário. A intencionalidade educativa, que orienta esses planos, deve refletir os objetivos e valores da instituição, garantindo que todas as ações estejam alinhadas com a missão educacional e com o bem-estar dos alunos.
A gestão do currículo é outra dimensão crucial da gestão escolar, pois envolve a implementação prática do planejamento pedagógico. É através da gestão curricular que se garante que o que foi planejado realmente se concretize em sala de aula. Isso requer uma articulação eficaz entre os professores e os gestores, de modo que as estratégias pedagógicas sejam coerentes e direcionadas para o alcance dos objetivos educacionais. A gestão curricular também deve ser flexível, permitindo ajustes conforme as necessidades dos alunos e as mudanças no contexto educativo.
Por fim, a contínua avaliação e ajuste dos planos de gestão são indispensáveis para o desenvolvimento de uma educação eficaz e integral. A busca por novas estratégias e metodologias deve ser uma prática constante, visando fortalecer o processo educativo e garantir que todos os envolvidos – professores, alunos, famílias e gestores – trabalhem de maneira coordenada para alcançar o sucesso educacional. A gestão escolar deve ser vista como um processo colaborativo e adapta-

tivo, que responde às mudanças e desafios do ambiente educacional com flexibilidade e inovação. Somente assim será possível construir um sistema educacional que realmente atenda às necessidades de todos os alunos, promovendo a equidade, a inclusão e o desenvolvimento pleno de cada indivíduo.

REFERÊNCIAS

ADAMS, Marilyn Jager. Beginning to read: thinking and learning about print. Cambridge, MA: MIT Press, 1994.

ARENDT, Hannah. A crise na educação: III e IV. Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 1972, p. 247.

ARANHA, M. S. F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. Revista do Ministério Público do Trabalho, Ano XI, n.º 21, março, 2001.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), 2011.

BRASIL. Decreto Nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004 - DOU de 03/12/2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 24 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Documento subsidiário à política de inclusão. Brasília. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/docsubsidiariopoliticadeinclusao.pdf. Acesso em: 24 set. 2023.

CARVALHO, Rosita Édler. Educação Inclusiva: Com os Pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CAVALCANTI, Lana Rosa Braga. Didática e prática de ensino de geografia. Campinas: Papirus, 2002.

DEWEY, John. Democracia e educação: uma introdução à filosofia da educação. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARDNER, Howard. Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. Métodos de pesquisa. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

KOHN, Alfie. Beyond discipline: from compliance to community. Alexandria, VA: ASCD, 1996.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia científica. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEMOV, Doug. Aula nota 10. Porto Alegre: Penso, 2016.

LUZ, Gizeli; GESSER, Verônica. Professor Pesquisador. Revista Presença Pedagógica. Belo Horizonte, v.13, n.78, p. 19-25, 2007.

MACHADO, Lourdes Marcelino; LABEGALINI, Andréia Cristina Fregate Baraldi. Educação Inclusiva: Cultura e Cotidiano Escolar. Marília: Edições M3T Tecnologia e Educação, 2007.

MANTOAN, Maria Tereza Égler; MARQUES, Carlos Alberto. A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Ed. SENAC, 1997.

MARRE, Jacques Andre Leon. História de vida e método biográfico. In: Cadernos de Sociologia (Porto Alegre), Porto Alegre, v. 3, n. 3, jan./jun. 1991.

MEIRELLES, Hely Lopes. Direito Administrativo Brasileiro. 29. ed. São Paulo: Malheiros, 2004.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda A. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 14. ed. Campinas: Papirus, 2013.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. Metodologia do trabalho científico:

métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

ROGERS, Bill. Gestão de relacionamento e comportamento em sala de aula. Trad. Gisele Klein. Porto Alegre: Artmed, 2015.

SÁ, E. D. de; CAMPOS, I. M. de; SILVA, M. B. C. Atendimento educacional especializado: deficiência visual. Brasília: SEESP/SEED/MEC, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.
2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

TARTUCE, T. J. A. Métodos de pesquisa. Fortaleza: UNICE – Ensino Superior, 2006. Apostila.

VIGOTSKI, Lev S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WEINSTEIN, C.; NOVODVORSKY, I. Gestão da sala de aula: lições da pesquisa e da prática para trabalhar com adolescentes. Porto Alegre, 2003.

A FORMAÇÃO INTEGRAL DO CIDADÃO E A RECUPERAÇÃO CONTÍNUA

NORMA LÚCIA SILVA DE SOUZA

RESUMO
A Formação Integral do Cidadão é uma constante em diferentes instâncias relacionadas com o desenvolvimento dos países, onde se postula uma educação orientada para a competitividade com valores que preservem a humanidade com dignidade, ou seja, a educação deve estar orientada para um desenvolvimento sustentável, e não continuarmos presos aos modelos desenvolvimentistas típicos da modernidade, que, embora não tragam benefícios, também causarão danos à sociedade. Da mesma forma, a educação deve ser baseada em conhecimentos, valores, atitudes e habilidades que favoreçam a construção de uma cultura de paz e democracia. Dentro dessas abordagens, a Reforma do Sistema Educacional Brasileiro, como os programas dos CEUs, propõe promover mudanças significativas que levem à formação de poder praticar valores como liberdade, tolerância, solidariedade, honestidade, amor à vida, responsabilidade e justiça. Da mesma forma, na Educação Básica, busca-se o desenvolvimento integral dos alunos por meio da formação de hábitos e formas de comportamento dos mesmos, a fim de promover um melhor ajuste com seu meio familiar, social e natural. Trata -se de formar uma personalidade com interiorização pessoal de valores básicos para a vida e para a convivência, uma convivência na esfera democrática, na qual procura se desenvolver um mundo mais humano entre todos, ou seja, para a construção de uma cultura democrática, que se refira à formação da cidadania participativa.

Palavras-chave: Formação Integral; Desenvolvimento; Modernidade.

INTRODUÇÃO

Esse artigo pretende buscar reflexões a respeito da educação integral. A formação do cidadão participativo corresponde à dimensão social do indivíduo, visto como um ser social por natureza e orientado a viver em comunidade, ou seja, a educação deve cultivar valores que visem à convivência entre os seres humanos, como a solidariedade, o respeito, o diálogo, a responsabilidade, a autonomia, a liberdade, o que implica o desenvolvimento de uma nova cultura, o surgimento de uma racionalidade holística e a concepção do mundo como globalmente interligados, significa atender ao desenvolvimento da interdependência nas crianças.

Toda pessoa, desde a infância, precisa de uma educação integral para desenvolver os conhecimentos básicos e as habilidades necessárias que facilitem seu funcionamento na vida e no mundo em geral. Dessa forma, esse artigo tem como objetivo geral abordar informações a respeito da educação integral e como objetivos específicos tentar mostrar a importância da educação básica como fundamental para o desenvolvimento significativo do indivíduo. Também procura decorrer sobre uma educação de boa qualidade, baseada no desenvolvimento sustentável.

A metodologia desse artigo foi realizada por meio de uma pesquisa bibliográfica, contando com a corroboração de autores que decorrem a respeito do tema da educação integral.

Esse artigo está desenvolvido em três capítulos, intitulados da seguinte forma:

Na primeira sessão tem-se como título: A importância da Educação Integral. Nesse capitulo procura-se buscar informações sobre a educação integral, sua importância para o desenvolvimento de cidadãos críticos.

Durante a segunda sessão dispõe sobre o título: Características da Educação Integral Contemporânea, que parte de informações sobre a educação atual em tempo integral.

Na terceira sessão tem-se o título: Educação de Boa Qualidade. Durante essa sessão procura-se trazer informações sobre o currículo da Cidade de São Paulo e os desafios para a educação sustentável.

Atualmente o que se sabe sobre a educação integral é baseado em autores que ao passar dos anos e com muitos estudos teóricos passaram a olhar a educação integral como parte fundamental e significativa para a formação integral do indivíduo.

Para elaboração desse artigo procurou-se obter informações pertinentes ao tem Educação Integral, por meio de autores como: Freire

(1987) que cita a educação integral como parte fundamental para o desenvolvimento do indivíduo, Santos (1994) que corrobora com a ideia de que a educação integral enxerga o indivíduo como um todo e outros autores que corroboram com o tema.

A EDUCAÇÃO INTEGRAL E SUA IMPORTÂNCIA

A educação integral tem diferentes dimensões, além da cognitiva, para formar o aluno não apenas em torno de seu intelecto, mas também em torno de sua formação como pessoa integral que deve aprender a se relacionar, a ter um compromisso social e a se tornar uma cidadania ética. É por isso que quando falhamos na educação integral, falhamos em educar pessoas de várias dimensões, como a dimensão cognitiva, a dimensão social, a dimensão ética ou a dimensão emocional.

O tempo integral seria um meio a proporcionar uma educação mais efetiva do ponto de vista cultural, com o aprofundamento dos conhecimentos, do espírito crítico e das vivencias democráticas. A permanência por mais tempo na escola garantiria melhor desempenho em relação aos saberes escolares, os quais seriam ferramentas para a emancipação. (CAVALIERE, 2007, p. 15)

De fato, a educação integral inclui abordagens da educação em campos tão diversos como o biológico, neurológico, social, cultural, psicológico ou espiritual, e envolve a consideração de aspectos individuais e coletivos, tanto de professores e alunos quanto da população em geral.

Os seres humanos precisam assumir a responsabilidade por suas próprias vidas para colocar suas experiências em um contexto social e, da mesma forma, ajudar os outros a promover ou desenvolver suas próprias sociedades. Quando as pessoas não são responsáveis por todas as suas dimensões como pessoas, elas constroem uma personalidade persistente, improdutiva e violenta devido à crise que a falta de equilíbrio traz às pessoas. Vários estudos têm sido realizados que mostram que o desenvolvimento integral das pessoas previne comportamentos de risco e problemas psicossociais como evasão escolar, delinquência, abuso de substâncias, violência física e psicológica, entre outros, além de contribuir também para um maior desgaste docente.

Como podemos ver, uma abordagem integral da educação baseia-se na aprendizagem contínua das pessoas, e não apenas durante os dias de aula, mas em todos os momentos de suas vidas. Uma abordagem, em suma, que trabalha para incluir todos os diferentes elementos vistos de forma mais completa e intencional possível na experiência de aprendizagem e ensino, e por isso é tão importante para a formação das crianças, para que possa ser a mais completa possível.

[...]É preciso, por outro lado, reinsistir em que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria, prescinda da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança[...](FREIRE, 1997, p.90)

O mundo de hoje exige mais do que nunca o desenvolvimento de habilidades abrangentes que permitam que as crianças sejam capazes de lidar efetivamente com todos os aspectos da vida. Sem dúvida, a educação integral torna-se a ferramenta ideal para isso. Esse tipo de formação amplia a visão dos alunos sobre o mundo ao seu redor, permitindo que eles aprendam sobre diferentes perspectivas, ensinando-lhes responsabilidade social e contribuindo para a construção de seu projeto de vida .

A formação integral, como o próprio nome indica, faz uma abordagem completa aos diferentes componentes acadêmicos, sociais, culturais e até artísticos do ensino, tendo como referência os valores e princípios aceitos pela sociedade. As crianças e jovens educados neste modelo são competentes em todas as suas dimensões porque aprendem a se conhecer e isso lhes permite determinar o que podem contribuir em cada cenário de vida.

Neste tipo de educação escolar, desde que os pequenos ingressam na Educação Infantil e ao longo da sua fase de estudante trabalham de todas as áreas na construção de si e do seu papel na sociedade, aprendem a conviver de forma positiva, a estabelecer vínculos assertivos com as pessoas ao seu redor e ser cidadãos construtivos.

A EDUCAÇÃO INTEGRAL CONTEMPORÂNEA
As crianças e jovens na educação integral contemporânea aprendem valores e princípios como a hospitalidade, a ética do cuidado, a resolução efetiva de conflitos e a formação de critérios. Tudo isso, por meio de cenários de diálogo, pesquisa e criação coletiva que são criados dentro da escola e promovidos entre as famílias.
Sem dúvida, a formação integral na educação integral contemporânea estimula a liderança, a imaginação, a criatividade, o debate, a produção acadêmica, artística e esportiva; tudo isso enquadrado em um contexto que promove continuamente a formação humana e dá sentido ao projeto de vida que cada aluno constrói. Um modelo comprometido não só com a formação dos alunos, mas também com a construção de uma sociedade melhor para todos.
A escola é, sem dúvida, uma das instituições básicas da sociedade atual, tornando-se a referência fundamental para a incorporação dos indivíduos à vida social; sua consideração como fator-chave no desenvolvimento social o tornou um instrumento fundamental na vida da população ocidental. A escola, como as demais instituições sociais, passou por um importante processo de transformação motivado pelas demandas do novo tipo de sociedade. Vivemos, assim, um momento em que é necessário falar de um novo cenário educativo em que alguns dos elementos essenciais desta instituição social, incluindo as suas funções, estão fadados a mudar.

No entanto, as experiências de escola integral / em tempo integral só serão materializadas no cenário brasileiro em 1950, com a implantação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), na Bahia, seguindo em diferentes épocas históricas, destacando-se o Centro Educacional Elementar (CEE), os Ginásios Vocacionais, passando pelos renomados Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), o Programa de Formação Integral da Criança 58 InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v. 25, n. 50, p. 57-77, jul./dez. 2019 (PROFIC) e os Centros de Atenção Integral à Criança e aos Adolescentes (CAICs) (CARDOSO e OLIVEIRA, 2019, p.1).

Como se sabe, o último século XX abriu aos cidadãos um novo cenário de possibilidades e realidades protagonizado pelas novas tecnologias que logo começaram a transformar suas vidas, em particular, e a da população como um todo. Se em épocas anteriores as revoluções ligadas à transformação dos meios de produção e das formas de organização do trabalho levaram ao surgimento de um novo cenário social, a revolução tecnológica (a chamada "terceira revolução"), centrada nas tecnologias da informação, abre um novo quadro, o da sociedade do conhecimento, da informação.
Todas essas mudanças afetam tanto as esferas mais públicas (a economia, a política), quanto as esferas mais íntimas e privadas dos indivíduos, situação da qual a escola não pode escapar afetando tanto o seu funcionamento (cada vez mais complexo e difícil) quanto o trabalho dos profissionais envolvidos.
Como sabemos, a escola surgiu em um momento histórico muito específico, caracterizado pelas demandas de um novo tipo de sociedade: mesmo correndo o risco de sintetizar demais e esquecer outras abordagens, pode-se dizer que a ordem social estabelecida após as primeiras A Revolução Industrial precisava de um instrumento capaz de transmitir uma nova cultura de trabalho e novas formas de vida. A necessidade de adaptação à vida na fábrica, aos novos ritmos, às formas de trabalho recém-chegadas e até mesmo aos elementos que mediariam a vida das pessoas a partir daquele momento (por exemplo, o relógio), voltou-se para a escola na forma mais agente efetivo dessa nova socialização.
Portanto, se vivemos atualmente uma revolução (a terceira) onde não só mudaram as principais forças que lhe dão vida (comparadas ao carvão, a informação) e onde o conhecimento e a informação se tornam peças-chave do seu desenvolvimento, vale a pena assumir que a a escola abandonará suas abordagens anteriores e passará a outras, de acordo com os novos tempos.
Por outro lado, não podemos esquecer que as origens da escola surgiram vinculadas a grupos específicos da sociedade da época: assim, a escola surgiu como uma instituição relacionada à alfabetização de homens, burgueses, pertencentes à cultura dominante e habitantes das cidades.

Diante dessa situação de exclusão da maioria da população, e por meio de um processo dividido em três etapas (exclusão, segregação e integração) que caracterizou a escolarização de grupos marginalizados da instituição escolar, a escola tornou-se em nossas sociedades uma experiência fundamental para a maioria das pessoas (não sem negar, obviamente, as situações de exclusão educacional ainda vividas por diferentes grupos sociais e o caminho inacabado na construção de uma verdadeira escola inclusiva).
Além disso, a escola atual não está apenas enfrentando uma reformulação pedagógica, mas também testemunha o surgimento de novas realidades que a afetam diretamente, da transformação de algumas outras, presentes em seu funcionamento. Se há uma característica que caracteriza atualmente o cenário escolar, é a coexistência de contextos diversos, de espaços educativos constituídos por um corpo discente heterogêneo (em termos de origem, demandas, aspirações etc.) e, em última análise, de múltiplas demandas.

UMA EDUCAÇÃO DE BOA QUALIDADE
Uma educação de boa qualidade é uma ferramenta essencial para alcançar um mundo mais sustentável.
De acordo com Freire (1987):

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar a possibilidade para sua construção. O ato de educar se constitui no processo em que um aprende com o outro na convivência, se transformando de forma espontânea, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência (FREIRE, 1997, p. 39).

A educação para o desenvolvimento sustentável promove o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, compreensão, valores e ações necessários para criar um mundo sustentável, que garanta proteção e conservação ambiental, promova a equidade social e incentive a sustentabilidade econômica.
O conceito de Educação Sustentável se desenvolveu amplamente a partir da educação ambiental, que buscou desenvolver conhecimentos, habilidades, valores, atitudes e comportamentos nas pessoas para cuidar de seu ambiente.
O objetivo da Educação Sustentável é permitir que as pessoas tomem decisões e realizem ações para melhorar nossa qualidade de vida sem comprometer o planeta. Também visa integrar os valores inerentes ao desenvolvimento sustentável em todos os aspectos e níveis de aprendizagem.
Existem vários temas-chave na Educação Sustentável e, embora o foco dominante esteja nas preocupações ambientais, ele também aborda temas como alívio da pobreza, cidadania, paz, ética, responsabilidade em contextos locais e globais, democracia e governança, justiça, direitos humanos, igualdade de gênero, responsabilidade corporativa, gestão de recursos naturais e diversidade biológica.
É geralmente aceito que certas características são importantes para a implementação bem-sucedida da Educação Sustenttável, refletindo a importância igual do processo de aprendizagem e dos resultados do processo educacional.
Para promover a Educação Sustentável, a Década das Nações Unidas para a Educação para o Desenvolvimento Sustentável, 2005-2014, (DESD) foi adotada pela Assembléia Geral da ONU com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), designada como a principal agência de promoção em todo o mundo. década.
A década busca uma visão global ‘de um mundo em que todos tenham a oportunidade de se beneficiar de uma educação de qualidade e aprender os valores, comportamentos e estilos de vida necessários para um futuro sustentável e para uma transformação social positiva.
Exatamente por ser a Educação Ambiental uma atividade formal e informal, é que é necessário a escola se preocupar em promover, simultaneamente, o desenvolvimento de conhecimentos, atitudes e habilidades necessárias à preservação e melhoria da qualidade de vida. O reflexo desse trabalho educacional ultrapassa os muros escolares, atingindo circunvizinhanças e, sucessivamente, a cidade, a região, o país.
Sabe-se que atualmente existe uma grande preocupação em relação ao meio ambiente e por isso pensamos em algumas etapas que direcionam a aprendizagem à respeito do meio ambiente.

A partir de 10 mil a.C, a agricultura trouxe impactos negativos para a natureza com os desmatamentos.
Com este desmatamento, teve muita extinção da fauna e flora, queimadas, contaminação do solo e água, abundancia de material orgânico e erosão. (MUCELIN, 2004).
Na década de 60, as questões ambientais era um despautério do modelo econômico continuado pela geração da época, porém, não se tinha entendimento sobre Educação Ambiental. Exclusivamente em 1965, na Conferencia da Universidade de Keele, foi dito o termo Educação Ambiental, com a sugestão de que deveria fazer-se parte da educação de todos.
De acordo com Dias (1991), em 1972 foi o ano em que aconteceu os fatos mais relevantes para o desenvolvimento do tema ambiental no mundo.
Por meio de atividades que gerem uma preocupação ambiental pode se ensinar a criança a construir brinquedos fazendo uso de recicláveis, como os exemplos que demonstramos nesse projeto.
Entende-se que atualmente há um grande consumo de produtos recicláveis e ao utilizarmos com o intuito de recicla-los podemos colaborar para o meio ambiente de forma significativa.
A ciência, o meio ambiente e a educação são pilares fundamentais para a construção de uma sociedade que busca preservar a vida, uma vez que o cuidado com o meio ambiente se tornou uma questão de sobrevivência para a sociedade atual. Desta forma, a escola não pode estar alheia aos problemas e às questões ambientais. A escola precisa considerar a importância da educação ambiental na formação do cidadão e sensibilizar o aluno a buscar valores que leve à preservação e o cuidado com o meio ambiente.
Educação para o desenvolvimento sustentável significa incluir as principais questões de desenvolvimento sustentável no ensino e na aprendizagem; por exemplo, mudanças climáticas, redução de riscos de desastres. biodiversidade, redução da pobreza e consumo sustentável.
Ele também requer métodos participativos de ensino e aprendizagem que motivem e capacitem os alunos a mudar seu comportamento e tomar medidas para o desenvolvimento sustentável.
A educação para o desenvolvimento sustentável promove consequentemente competências como pensamento crítico, imaginação de cenários futuros decisões de forma colaborativa.
A educação para o desenvolvimento sustentável exige mudanças de longo alcance na forma como a educação é praticada hoje em dia.
O desenvolvimento econômico, social e cultural da sociedade humana é altamente dependente de boa educação. A educação em diversas formas e contextos múltiplos fornece os meios pelos quais cada geração passa sua cultura, descobertas, sucessos e fracassos para a próxima.
Sem educação inter geracional, muito pouco no contexto humano pode ser sustentável. A educação também é importante para formular, desafiar e disseminar ideias, conhecimentos, habilidades e valores nas comunidades, desde jovens a não tão jovens, e entre comunidades, nações e continentes. A educação é identificada como um elemento-chave das estratégias focadas na sustentabilidade em muitos contextos e níveis em que a educação é fundamental para alcançar consciência, valores e atitudes ambientais e éticas.
Desenvolveremos assim, as competências e valores que conduzirão a avaliar e repensar de outra forma as suas atitudes diárias e as suas consequências no meio ambiente em que vivem.
Possuindo a capacidade de tornar nossos alunos sensibilizados e conscientes a essa nova visão sobre o ambiente, eles mesmos se tornarão educadores ambientais em suas casas e em seus meios de convívio, tornando desta forma, esse processo em uma sequência de ações benéficas, a vida, a natureza ao futuro.
Para que a educação ambiental tenha uma prática significativa necessita-se partirmos desde a educação da família até o ambiente escolar.
Sugere-se que sejam realizados trabalhos com reciclagem aos quais tenham a colaboração da família por meio de recolhimentos de itens recicláveis, como as garrafas pets, muito bem usadas, como para fazer sofás, mesas, cadeiras, entre outros. As caixas de leite podem ser utilizadas para realização da confecção de casas de brinquedo, por exemplo.
Os primeiros acontecimentos sobre educação ambiental se falavam de eco desenvolvimen-

to, que optava em preservação dos sistemas naturais, partindo da certeza que a natureza pode acabar.
Com o passar dos anos, foi-se aprimorando a ideia de que o sistema natural pode ser utilizado desde que com consciência.
Assim nasceu o nome de sustentabilidade. Da mesma maneira, a legislação brasileira passou por transição sobre o tema educação ambiental até chegar ao termo de escola sustentável.
De acordo com Santos (1994, p. 27):

A história do homem sobre a Terra é a história de uma ruptura progressiva entre o homem e o entorno. Esse processo se acelera, quando praticamente ao mesmo tempo, o homem se descobre como indivíduo e inicia a mecanização do planeta, armando-se de instrumentos para tentar dominá-lo. A natureza artificializada marca grande mudança na história humana da natureza. Agora, com uma tecnociência, alcançamos o estágio supremo dessa evolução

Segundo Preceitua o Programa Nacional de Educação Ambiental, a Escola Sustentável, tem como ideia, deixar o programa de educação ambiental apontados para os valores humanos, para que se possa contribuir com a participação da população na concretização da população sustentável.
O Brasil é um país muito grande, dessa forma, a educação ambiental nas escolas públicas e privadas dispõem de dedicação dos governos: federal, estadual e municipal, para disponibilizar o projeto para cada ambiente, e também, dar treinamento aos educadores.
Para Grohe (2015), o projeto de políticas sustentáveis está se concretizando no Brasil com o objetivo de modificar as escolas em lugares sustentáveis.
Percebe-se que a reciclagem é um fator fundamental para ser trabalhada desde a Educação Infantil, se estendendo até as séries iniciais, as quais as crianças vão se preparando para respeitar o meio ambiente de forma significativa.
As táticas para encarar as questões ambientais, para causar o efeito necessário na construção da sociedade sustentável, incluem uma coordenação entre a manifestação ambiental direta, abrangendo o contexto em educação ambiental.

Perante da atestação da obrigação da educação dos pilares das sociedades sustentáveis, o sistema social atualiza para introduzir a dimensão ambiental em sua exclusiva modalidade, dando os caminhos certos para executar a transição societária em direção a sustentabilidade.
O currículo da cidade aborda reflexões a respeito da educação sustentável. Dessa forma, São Paulo foi a primeira cidade a incluir a educação sustentável no currículo escolar.
De acordo com Jacob (1994):

A noção de sustentabilidade implica uma necessária inter-relação entre justiça social, qualidade de vida, equilíbrio ambiental e a necessidade de desenvolvimento com capacidade de suporte. Desse modo, a sustentabilidade inclui o crescimento do nível de consciência ambiental e a possibilidade da população participar do processo socioambiental. (JACOBI, 1994, p.31)

O processo de industrialização foi sem dúvida o responsável pelo desenvolvimento econômico de muitos países. Todavia, o modelo de desenvolvimento baseado no crescente processo de industrialização precisa ser revisto em uma perspectiva da sustentabilidade que garanta a sobrevivência das futuras gerações.
O currículo da cidade foi lançado em dezembro de 2017, preocupando-se com o ensino de qualidade nas escolas públicas de São Paulo, relacionando as atividades escolares estudadas do primeiro ao nono ano do ensino fundamental I, visando a formação integral dos alunos enquanto cidadãos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação integral fornece uma abordagem alternativa, com o objetivo de educar os estudantes como cidadãos globais para o desenvolvimento integral e significativo.
A mudança só acontece por meio de grupos, equipes ou comunidades que são mobilizadas em torno de uma causa comum. Para se tornarem líderes, os alunos precisam inspirar seguidores, negociar com os oponentes, construir alianças e se comunicar por meio das diversas culturas. Portanto, eles precisam aprender sobre tópicos como trabalho em equipe, parcerias, liderança, democracia ou participação.

Nesse sentido, o papel da Educação Integral é conseguir que os alunos possam pensar e agir por si e com outros para trabalhar em um mundo mais sustentável. Para isso, os alunos precisam ser capazes de pensar e agir de forma crítica, holística e colaborativa.

Portanto, percebe-se que a educação integral é parte fundamental para que o indivíduo tenha um desenvolvimento significativo. Acima de tudo, os estudantes precisam de novas perspectivas para entender o mundo em rápida mudança em que vivem. Além disso, eles precisam participar desse mundo. Muitos deles também querem ajudar a reduzir a pobreza, proteger o meio ambiente e criar sociedades inclusivas. Para realizar essa ambição, é necessária uma nova abordagem para a educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (temas transversais) terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

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

CAVALIERE, Ana Maria. Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira. Educação e Sociedade, Campinas, v.23, n.81, p.247-270, dez. 2002

DIAS, G. F. Educação Ambiental: princípios e práticas. São Paulo, Gaia, 1992.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente. Rio de janeiro: Paz e Terra, 1997.

JACOBI, Pedro (coord.). Pesquisa sobre problemas ambientais e qualidade de vida na cidade de São Paulo. São Paulo: Cedec/SEI, 1994.

SÃO PAULO. Currículo na escola e Modelo de gestão de desempenho das equipes escolares: ensino integral. Caderno do Gestor. v. 1, 2009. Disponível em:<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/portals/18/arquivos/caderno_gestor_final_red.pdf>. Acesso em 10 abr.2024.

SANTOS, B. de S. Para uma reinvenção solidária e participativa do Estado. In: PEREIRA, L. C. B.; WILHEIM, J.; SOLA, L. (Orgs.) Sociedade e Estado em transformação. São Sociedade e Estado em transformação Paulo: Unesp, 1999.

LECIONAR PARA UMA DIVERSIDADE ESCOLAR

PATRICIA PICININ SANTOS

RESUMO
O presente trabalho fala da educação contemporânea que enfrenta o desafio de atender a uma diversidade escolar cada vez mais ampla, que inclui alunos de diferentes origens culturais, socioeconômicas, linguísticas e com variadas necessidades educacionais. A heterogeneidade das salas de aula exige que os educadores adotem estratégias pedagógicas inclusivas e diferenciadas para promover a aprendizagem significativa para todos os estudantes. O objetivo geral do trabalho é investigar estratégias pedagógicas eficazes para lidar com a diversidade escolar e promover uma educação inclusiva e equitativa. A diversidade escolar é uma realidade cada vez mais presente nas salas de aula e apresenta tanto desafios quanto oportunidades para o sistema educacional. Reconhecer e valorizar as diversas características dos alunos é crucial para promover uma educação inclusiva e equitativa. Estratégias pedagógicas que atendem às necessidades de uma população estudantil diversificada não apenas melhoram o desempenho acadêmico, mas também contribuem para o desenvolvimento social e emocional dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Diversidade. Educação. Inclusão.

INTRODUÇÃO

A educação contemporânea enfrenta o desafio de atender a uma diversidade escolar cada vez mais ampla, que inclui alunos de diferentes origens culturais, socioeconômicas, linguísticas e com variadas necessidades educacionais. A heterogeneidade das salas de aula exige que os educadores adotem estratégias pedagógicas inclusivas e diferenciadas para promover a aprendizagem significativa para todos os estudantes. Neste contexto, torna-se essencial explorar e implementar práticas que respeitem e valorizem a diversidade, promovendo um ambiente educacional equitativo e acolhedor.

A justificativa para investigar e implementar métodos de ensino voltados para a diversidade escolar reside na necessidade de garantir uma educação de qualidade para todos os alunos, independentemente de suas diferenças individuais. Estudos têm demonstrado que práticas pedagógicas inclusivas não apenas melhoram o desempenho acadêmico, mas também contribuem para o desenvolvimento social e emocional dos estudantes. Além disso, uma abordagem inclusiva prepara os alunos para a convivência em uma sociedade plural e diversa, promovendo valores de respeito e cooperação. Portanto, compreender como adaptar o ensino às necessidades de uma diversidade escolar é fundamental para promover a justiça e a equidade educacional.

O objetivo geral do trabalho é investigar estratégias pedagógicas eficazes para lidar com a diversidade escolar e promover uma educação inclusiva equitativa.

Os objetivos específicos são: Identificar as principais características da diversidade escolar e suas implicações para o ensino e a aprendizagem; Analisar práticas pedagógicas inclusivas que podem ser aplicadas em contextos de diversidade escolar; Avaliar os impactos dessas práticas no desempenho acadêmico e no desenvolvimento socioemocional dos alunos.

Como as práticas pedagógicas inclusivas podem ser implementadas de maneira eficaz para atender às necessidades de uma diversidade escolar, promovendo uma educação equitativa e de qualidade para todos os alunos?

A pesquisa será conduzida por meio de uma revisão bibliográfica, analisando um conjunto abrangente de fontes teóricas e empíricas sobre educação inclusiva e diversidade escolar. Serão consultados livros, artigos acadêmicos, teses, dissertações e relatórios de organizações educacionais. A revisão bibliográfica permitirá a compreensão dos conceitos-chave, das estratégias pedagógicas inclusivas e dos resultados observados em diferentes contextos educacionais. Além disso, a pesquisa incluirá a análise de estudos de caso que ilustram a aplicação bem-sucedida dessas práticas. Esta abordagem proporcionará uma base sólida para a elaboração de recomen-

dações práticas para educadores e gestores escolares, visando à implementação eficaz de estratégias pedagógicas inclusivas em ambientes de diversidade escolar.

DIVERSIDADE ESCOLAR E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM

A diversidade escolar é um fenômeno abrangente que inclui várias dimensões, como diferenças culturais, linguísticas, socioeconômicas, de gênero, e habilidades. Compreender essas características e suas implicações para o ensino e a aprendizagem é crucial para promover uma educação inclusiva e equitativa. Neste desenvolvimento, exploraremos as principais características da diversidade escolar e como elas afetam o ambiente educacional, intercalando citações de pesquisas recentes e argumentos próprios.

A diversidade cultural refere-se à presença de estudantes de diferentes origens étnicas, religiosas e culturais em uma sala de aula. Segundo Banks (2019), a diversidade cultural na educação envolve o reconhecimento e a valorização das culturas dos alunos como uma parte essencial do currículo escolar. Essa diversidade exige que os educadores adaptem suas práticas pedagógicas para incluir perspectivas multiculturais e promover o respeito e a compreensão entre alunos de diferentes origens.

A inclusão de conteúdos multiculturais no currículo ajuda a reduzir preconceitos e a construir uma comunidade escolar mais coesa e respeitosa. Quando os alunos veem suas próprias culturas refletidas no material didático, sentem-se valorizados e mais engajados no processo de aprendizagem.

O planejamento curricular deve refletir a diversidade dos alunos, incorporando conteúdos e perspectivas que representem diferentes culturas, línguas, e experiências de vida. Como argumenta Banks (2019), "um currículo inclusivo deve promover a equidade e a justiça social, preparando os alunos para viverem e trabalharem em uma sociedade diversa". Um currículo inclusivo não apenas enriquece a experiência de aprendizagem, mas também prepara os alunos para serem cidadãos globalmente conscientes e culturalmente competentes. Professores devem ser encorajados a utilizar materiais didáticos diversificados e a desenvolver atividades que promovam a inclusão e o respeito mútuo.

Educadores precisam de formação contínua para lidar eficazmente com a diversidade escolar. Segundo Gay (2018), a competência cultural dos professores é crucial para o sucesso acadêmico dos alunos de diversas origens. Programas de desenvolvimento profissional devem focar em estratégias de ensino inclusivas e na compreensão das necessidades dos alunos diversos.

Investir na formação dos professores em áreas como ensino bilíngue, educação especial e competências culturais pode melhorar significativamente a qualidade do ensino e promover a inclusão. Workshops, cursos e oportunidades de aprendizagem colaborativa podem equipar os professores com as ferramentas necessárias para atender às necessidades de uma população estudantil diversificada.

A prova de que os gêneros masculino e feminino são construções sociais está dentro da escola, que já chegou a separar meninos e meninas contribuindo para fabricar sujeitos diferentes e ainda nos dias de hoje, durante muitas atividades escolares, é possível ver uma fabricação das diferenças e por meio delas e das desigualdades entre os gêneros (ABRAMOVYICZ, 2010).

No ambiente escolar, passa-se por um aprendizado que coloca cada um em seu lugar, naquele que lhe cabe segundo a sociedade em que está inserido. (p. 14). O processo educativo tenta restringir possibilidades de tornar gêneros flexíveis, reforçando visões hegemônicas sobre o que é ser masculino ou feminino, contribuindo para que todos acreditem que meninos são masculinos e tem gestos brutos e agressivos e meninas femininas por serem delicadas e quietas (ABRAMOVYICZ, 2010).

A crença na naturalidade dos atributos socialmente criados permite que se constituam os gêneros de forma mais poderosa, pois quando se expõe que a sociedade e a escola fabricam homens e mulheres, fica mais difícil justificar as desigualdades entre eles (ABRAMOVYICZ, 2010, p. 15).

O menino ou menina que se revela diferente não é estranho em si mesmo, mas é o educador e os colegas de sala e demais pessoas da instituição escolar que os classificam como esquisitos ou marcando como estranho, criando essa forma para defender o mito da neutralidade da escola em matéria de sexualidade

(ABRAMOVYICZ, 2010).
A escola ensina aqueles que marca como estranho a silenciar sobre si mesmo, como se devesse manter seus sentimentos escondidos de todos. A instituição que em tese deveria educar respeitando particularidades e de forma a contribuir uma sociedade mais justa, ensina a dissimulação e a rejeição dos que se diferencia da maioria (ABRAMOVYICZ, 2010).
Há uma base de princípios e estratégias educacionais também racistas, todos os que reconhecem descentes de africanos batalham para serem respeitados, tendo a riqueza e a diversidade da história e cultura valorizada, mas nem todos tem o mesmo projeto de sociedade, alguns batalham por justiça social, por equidade, se empenhando para fortalecer a comunidade negra. Outros, adotam discurso de que só não conseguem se realizar aqueles que não se esforçam.
Diante das reflexões, as pesquisas mostram de um lado, levam em conta os objetivos e as prioridades de um grupo social marginalizados pela sociedade, do outro, quando são desenvolvidas com a intenção de oferecer suporte para a solução de problemas das comunidades negras, propondo formas de educar para combater o racismo e as discriminações (ABRAMOVYICZ, 2010).
Ao serem tirados de suas famílias e nações, transportados como mercadorias e explorados em seus conhecimentos e em sua força física, os escravizados viveram radicalmente a experiência de significar o mundo e de se constituírem como seres humanos (ABRAMOVYICZ, 2010, p. 43).
As pessoas levam consigo informações, interpretações da tradição de seus grupos de origem e o que aprendem nas relações que vivem com outras pessoas de outros grupos, carregando referências que lhes fornecem pistas para dar sentido ao que observam, sofrem, descobrem, constroem (ABRAMOVYICZ, 2010).
A consciência negra envolve a comunidade negra com um renovado orgulho de si própria, de seus esforços, de sua cultura, de seus valores, de sua religião, de sua perspectiva de vida, e se manifesta em realizações (ABRAMOVYICZ, 2010, p. 45).
São inúmeras as produções educacionais que descrevem o cotidiano escolar no qual as crianças negras, gordas, pobres, sujas, feias e deficientes são excluídas. (ABRAMOVYICZ, 2010, P. 74).
Há várias abordagens pedagógicas e nas ações de uma subalternização de relações em nome de um contrato social em que o indivíduo é o educando para um lugar definido na sociedade, seja o de opressor, seja o de oprimido, o de reacionário, ou de revolucionário, o de alienado ou socialmente consciente etc.
PRÁTICA PEDGÓGICA INCLUSIVA APLICADA A DIVERSIDADE ESCOLAR
Criar um ambiente de aprendizagem inclusivo é essencial para promover a participação e o engajamento de todos os alunos. Como sugere Tomlinson (2017), um ambiente de sala de aula inclusivo deve ser acolhedor, respeitoso e adaptado às necessidades individuais dos alunos. Ambientes de aprendizagem inclusivos podem ser criados através de práticas como a disposição flexível da sala de aula, o uso de materiais acessíveis e a promoção de uma cultura de respeito e empatia. Professores devem encorajar a colaboração e o trabalho em equipe, valorizando as contribuições de todos os alunos.
Políticas inclusivas podem incluir programas de apoio para alunos de baixa renda, medidas anti-bullying, e iniciativas de educação multicultural. A participação ativa de toda a comunidade escolar, incluindo pais, professores e administradores, é essencial para o sucesso dessas políticas.
Ser diferente nessa perspectiva do indivíduo com uma diferença patológica, nos quais a criança se isola do grupo, torando-se preocupante. O novo mundo preconizado por toda educação já está embutido nas pedagogias, e nada tem a ver com a possiblidade de incorporar ideias que as novas gerações trazem e que se quer formar (ABRAMOVYICZ, 2010).
É preciso que se pense uma educação para multidão para que se faça, de fato, uma educação para a criança, levando em conta suas multiplicidades, as itinerâncias, as singularidades. A infância deveria de alguma maneira recuperar a multidão na qual nasceu, isto é, antes de ser refém do povo (ABRAMOVYICZ, 2010, p. 83).
A diversidade pode significar variedade, diferença e multiplicidade, nos quais a diferença é a qualidade do que é diferente, que se distingue, a falta de igualdade ou semelhança. A variedade diz respeito a qualidade, atributo ou

estado que possui diferentes formas ou tipos que se diversificam dentro de uma classe e a multiplicidade é o grande número de variedade (ABRAMOVYICZ, 2010).
Vivemos a transição de uma sociedade na qual a representação monocultural construída e fixada pelas elites (intelectuais e políticas) está dando lugar a uma representação social que cotidianamente se revela profundamente dinâmica e multicultural (ABRAMOVYICZ, 2010).
A diversidade pode articular todas as diferenças, incluídas as étnicas e promovê-las com maior dignidade. O pressuposto é de que essa concepção ampliada possa confrontar os traços de hegemonia cultural que ainda persistem entre os detratores do respeito às diferenças (ABRAMOVYICZ, 2010).
Mas há ainda aqueles protecionistas e conservacionistas da diversidade com as práticas efetivas de dominação presentes no espaço público, as quais reduzem a diversidade das políticas públicas de restauração, menosprezando as demandas de inclusão social e participação política. Deve-se enfatizar os ativos sociais e culturais, em uma perspectiva histórico-social, demonstrando a natureza ativa e deliberada da exclusão com base nas diferenças étnico-raciais e de gênero (ABRAMOVYICZ, 2010).
A palavra diversidade está relacionada à qualidade daquilo que é diverso, diferente e variado, ou da variedade e para as ciências sociais, diversidade encontra correspondência com as palavras alteridade, diferença e dessemelhança, nos quais alteridade é um conceito mais restrito que o da diversidade, é entendido como sentimento de um indivíduo em ser outro, colocar-se ou se constituir como outro. "É por meio desse sentimento que conseguimos perceber o outro, o diferente, sem discriminá-lo pelas características que nos distinguem (MICHALISZYM, 2011).
Fica evidenciado que as vivências no modelo de sociedade se prevalecem as diferenças, admitindo a alteridade e acentuando a dessemelhança para a aparência da diversidade, em consequência desse comportamento social, todos são, em determinados mementos, vítimas da diversidade para reafirmar a própria identidade (MICHALISZYM, 2011).
É extremamente importante entender como a sociedade constrói a diversidade e necessário compreender o que caracteriza a diversidade cultural, partindo para reflexão ao respeito do conceito de cultura. "A cultura nos acompanha desde o surgimento dos primeiros grupamentos humanos e é umas das principais responsáveis pela sobrevivência da espécie." (MICHALISZYM, 2011, p. 18).
Pelo conceito de cultura e dos estudos antropológicos, observa-se que os seres humanos se diferenciam dos demais animais pela função simbólica ou pelo conjunto dos sistemas simbólicos que determina a identidade das pessoas como atores sociais e integrantes de grupos sociais distintos (MICHALISZYM, 2011).
O conjunto de sistemas simbólicos é responsável pelo estabelecimento da comunicação no interior dos agrupamentos sociais pela definição da forma como os indivíduos se relacionam entre si e com a natureza, explorando para autossobrevivência e desenvolvimento do grupo. "Fazem parte do conjunto dos sistemas simbólicos: a linguagem, as relações de parentesco, a religião e a crença no sagrado, os mitos, a arte, a economia, entre outros elementos responsáveis pelo estabelecimento da comunicação entre os homens em diferentes níveis (MICHALISZYM, 2011).
Desde o nascimento, as pessoas são apresentadas a uma sociedade cujo valores, regras, sistemas de significados, ou seja, a cultura, foram estabelecidos por outros. Assim, desde os primeiros instantes da existência, assimilam um conjunto de informações simbólicas e de experiências que são transmitidas pelo grupo social ao qual fazem parte e foram por eles construídas e vividas ao longo de muitas gerações, acrescentando novos dados e eliminando outros. A regra é um produto da cultura, pois não existem sociedades sem regras (MICHALISZYM, 2011).
Construímos nossa identidade social, e a própria realidade, por meio das relações sociais que estabelecemos com os outros, iguais a nós, e com a natureza. Nessa ação são firmados os conceitos e as regras válidas e determinantes do convívio social no grupo (MICHALISZYM, 2011, p. 32).
A cultura e a formação cultural interferem em diferentes aspectos de nossas vidas, mas não podem ser compreendidas como um único fator a influenciar as pessoas. Os comportamentos, as crenças, os juízos em sociedade também são estabelecidos por determinadas

condições, ou seja, por fatores individuais, educacionais, socioeconômicos e ambientais (MICHALISZYM, 2011).

A prática pedagógica inclusiva é uma abordagem educacional que visa atender às necessidades de todos os alunos, reconhecendo e valorizando suas diferenças individuais. Na diversidade escolar, que abrange variáveis como diferenças culturais, linguísticas, socioeconômicas, de gênero e habilidades, a prática pedagógica inclusiva é fundamental para garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade e oportunidades iguais de aprendizagem. Neste texto, exploraremos os principais componentes e estratégias da prática pedagógica inclusiva aplicada à diversidade escolar.

IMPACTOS DESSAS PRÁTICAS NO DESEMPENHO ACADÊMICO E NO DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL DOS ALUNOS

O primeiro passo para a implementação de uma prática pedagógica inclusiva é a compreensão e valorização da diversidade presente na sala de aula. Isso envolve reconhecer que cada aluno traz consigo um conjunto único de experiências, conhecimentos e perspectivas que podem enriquecer o ambiente de aprendizagem. De acordo com Banks (2019), "a diversidade cultural e étnica deve ser considerada como uma força e não como um obstáculo na educação". Professores devem cultivar uma atitude positiva em relação à diversidade, promovendo um ambiente de respeito e inclusão.

A diferenciação do ensino é uma abordagem pedagógica que adapta as instruções para atender às diversas necessidades dos alunos. Segundo Tomlinson (2017), diferenciação envolve modificar o conteúdo, o processo, o produto e o ambiente de aprendizagem para melhor se adequar aos estilos de aprendizagem e níveis de habilidade dos alunos. Isso é particularmente importante em uma sala de aula diversificada, onde os alunos podem ter diferentes níveis de proficiência e interesses variados.

Tecnologias assistivas podem desempenhar um papel crucial na prática pedagógica inclusiva, ajudando a superar barreiras à aprendizagem para alunos com deficiências e necessidades especiais. Como destaca Edyburn (2020), "tecnologias assistivas incluem qualquer item, equipamento ou sistema de produtos que aumente, mantenha ou melhore as capacidades funcionais de indivíduos com deficiências" . Essas tecnologias podem ser usadas para facilitar a comunicação, a mobilidade, a leitura, a escrita e outras atividades de aprendizagem.

Criar um ambiente de aprendizagem inclusivo é essencial para promover a participação e o bem-estar de todos os alunos. Isso envolve não apenas a adaptação física da sala de aula, mas também a promoção de uma cultura de respeito e aceitação. Meyer (2018) enfatiza que "ambientes escolares inclusivos devem ser livres de discriminação e bullying, oferecendo suporte emocional e social para todos os estudantes" .

A colaboração com a comunidade e as famílias é uma componente crucial da prática pedagógica inclusiva. Envolver os pais e outros membros da comunidade no processo educacional pode fornecer suporte adicional e enriquecer a experiência de aprendizagem dos alunos. Epstein (2018) sugere que "a parceria entre escolas e famílias é vital para promover o sucesso acadêmico e o desenvolvimento integral dos alunos" .

A prática pedagógica inclusiva é essencial para atender às necessidades da diversidade escolar e promover uma educação equitativa e de qualidade para todos os alunos.

Ao compreender e valorizar as diferenças individuais, diferenciar o ensino, utilizar tecnologias assistivas, criar ambientes de aprendizagem inclusivos e colaborar com a comunidade e as famílias, os educadores podem garantir que todos os estudantes tenham a oportunidade de alcançar seu pleno potencial. A implementação eficaz dessas estratégias requer um compromisso contínuo com a formação profissional, o planejamento cuidadoso e a construção de uma cultura escolar inclusiva e acolhedora.

Muitos professores rotulam jovens desinteressados pelos conteúdos escolares, apáticos, indisciplinados, tidos como de baixa cultura, entre outros que, dão testemunho de uma experiência pouco feliz no ambiente escolar (MOREIRA; CANDAU, 2016).

O processo de globalização econômica e cultural é tributário da historicidade do desenvolvimento da modernidade capitalista. Essa modernidade não pode ser atribuída a um

único fato inaugural, ou mesmo a alguns poucos eventos históricos, por mais significativos que estes tenham sido no conjunto dos acontecimentos mundiais. (MOREIRA; CANDAU, 2016, p. 187).

O espaço urbano pode ser considerado como a referência material e simbólica das sociedades, no qual esse espaço urbano intensifica os antagonismos de interesse que se constituem por uma participação diferenciada e desigual dos processos de produção e reprodução da vida social. É visualizado essa tensão entre os sujeitos situados em diferentes lugares sociais de apropriação de recursos urbanos basta analisar nas desiguais condições de vida em torno dos espaços de moradia, lazer e trabalho nas cidades brasileiras (MOREIRA; CANDAU, 2016).

O espaço urbano é visto não apenas como um local físico, mas também como um espaço carregado de significados e valores. Ele reflete a organização social, econômica e cultural de uma sociedade. Materialmente, isso inclui a infraestrutura, como prédios, ruas e parques. Simbolicamente, o espaço urbano representa a identidade, os valores e as relações de poder dentro da sociedade.

Dentro do espaço urbano, os conflitos e divergências de interesses entre diferentes grupos sociais são mais evidentes e acentuados. Esses antagonismos podem surgir de disputas por recursos, acesso a serviços, e oportunidades de emprego e lazer. O espaço urbano, portanto, se torna um palco onde as desigualdades e tensões sociais são ampliadas. Destacando-se de que o desafio reside na construção de uma abordagem analítica que seja capaz de considerar tanto a dimensão epistemológica quanto a dimensão simbólica presente nos conflitos diários entre diferentes sujeitos e saberes que interagem dentro do contexto escolar.

No que diz respeito à validade do conhecimento escolar, o desafio consiste na construção de um instrumental analítico que permita contemplar tanto a dimensão epistemológica quanto a dimensão simbólica presente nos embates cotidianos entre sujeitos e saberes que interagem no contexto escolar. (MOREIRA; CANDAU, 2016, p. 234).

É preciso uma crítica mais radical da linguagem que permita combater desigualdades, afirmar diferenças e negociar utopias emancipatórias, em uma arena de lutas onde vencedores e vencidos, opressores e oprimidos mudam constantemente de posições de sujeito em função da linguagem que estão sendo jogados. Trata-se de hibridizar os discursos sobre cultura, conhecimento, poder, currículo para pensar crítica e pós-criticamente a natureza da função do conhecimento escolar e suas imbricações de cultura e poder (MOREIRA; CANDAU, 2016).

CONCLUSÃO

A diversidade escolar é uma realidade cada vez mais presente nas salas de aula e apresenta tanto desafios quanto oportunidades para o sistema educacional. Reconhecer e valorizar as diversas características dos alunos é crucial para promover uma educação inclusiva e equitativa. Estratégias pedagógicas que atendem às necessidades de uma população estudantil diversificada não apenas melhoram o desempenho acadêmico, mas também contribuem para o desenvolvimento social e emocional dos alunos.

A implementação eficaz dessas estratégias requer um compromisso coletivo de educadores, administradores e formuladores de políticas para criar ambientes de aprendizagem que acolham e celebrem a diversidade.

A educação para uma diversidade escolar é um imperativo moral e social que busca promover a equidade, a inclusão e o respeito às diferenças dentro do ambiente educacional. Ao longo deste texto, exploramos os desafios e as oportunidades associados à diversidade nas escolas, examinando estratégias pedagógicas, políticas educacionais e práticas inclusivas destinadas a atender às necessidades de todos os alunos, independentemente de suas características individuais. Nesta conclusão, destacaremos a importância da educação para uma diversidade escolar, suas implicações para a sociedade e os caminhos para promover uma educação verdadeiramente inclusiva e equitativa.

A diversidade escolar é uma realidade cada vez mais presente nas salas de aula em todo o mundo, refletindo a complexidade e a pluralidade das sociedades contemporâneas. Ao reconhecer, valorizar e celebrar essa diversidade, as escolas têm a oportunidade de criar ambientes educacionais ricos e dinâmicos,

onde todos os alunos se sintam bem-vindos, respeitados e capacitados a alcançar seu pleno potencial. Além disso, a educação para uma diversidade escolar prepara os alunos para viverem em uma sociedade globalizada, multicultural e interconectada, promovendo habilidades essenciais, como empatia, respeito, colaboração e pensamento crítico.

Uma educação inclusiva e equitativa não apenas beneficia os indivíduos, mas também contribui para uma sociedade mais justa, coesa e democrática. Ao enfrentar preconceitos, estereótipos e discriminação desde cedo, as escolas desempenham um papel fundamental na promoção da igualdade de oportunidades e na construção de uma cultura de respeito à diversidade. Além disso, ao preparar os alunos para interagirem positivamente com pessoas de diferentes origens, culturas e perspectivas, a educação para uma diversidade escolar fortalece os laços sociais e promove a coexistência pacífica em uma sociedade plural.

Para alcançar uma educação verdadeiramente inclusiva e equitativa, é necessário um compromisso coletivo e contínuo de educadores, gestores escolares, formuladores de políticas, famílias e comunidades. Isso requer a implementação de políticas e práticas educacionais que reconheçam e valorizem a diversidade, o desenvolvimento de currículos e materiais didáticos inclusivos, a formação profissional de qualidade para educadores, o fortalecimento da parceria entre escola e comunidade, e o investimento em recursos e suportes para atender às necessidades específicas dos alunos diversos. Além disso, é fundamental promover uma cultura escolar que celebre a diversidade, promova o respeito mútuo e combata ativamente o preconceito e a discriminação.

Em última análise, a educação para uma diversidade escolar não é apenas uma questão de justiça social, mas também de qualidade educacional e desenvolvimento humano. Ao criar espaços educacionais inclusivos e acolhedores, as escolas têm o poder de transformar vidas, fortalecer comunidades e construir um futuro mais promissor e equitativo para todos. Cada passo em direção a uma educação verdadeiramente inclusiva e equitativa é um investimento no potencial ilimitado de cada aluno e na construção de uma sociedade mais justa, solidária e resiliente.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVYICZ, Anete; SILVINO, Valter R. (org.). Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeças da diversidade na escola. Campinas: Papirus, 2010

BANKS, J. A. (2019). An Introduction to Multicultural Education. Pearson. EDYBURN, D. L. (2020). Technology-Supported UDL. In Universal Design for Learning: Advances in Special Education. Emerald Publishing Limited.

EPSTEIN, J. L. (2018). School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools. Routledge.

MICHALISZYM, Mario S. Educação e diversidade. Curitiba: IBPEX, 2011

MEYER, E. J. (2018). Gender, Bullying, and Harassment: Strategies to End Sexism and Homophobia in Schools. Teachers College Press.

MOREIRA, Antônio Flavio & CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo: Diferenças culturais e práticas pedagógicas. São Paulo, Vozes: 2016.

TOMLINSON, C. A. (2017). How to Differentiate Instruction in Academically Diverse Classrooms. ASCD.

A IMPORTÂNCIA DA AUTOESTIMA INFANTIL

PATRÍCIA TOMÉ PAIXÃO

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 apren-

dizado 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 interpreta-

das 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, 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 autoamor 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 (Mestrado). 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.

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: ESTABELECENDO A RELAÇÃO ENTRE IDENTIDADE E A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

RAFAEL CARVALHO BARBOSA

Resumo
O professor coordenador ao longo do tempo foi se transformando e alterou a sua concepção de apenas um gestor de aprendizagens à parte do processo de ensino e de aprendizagem. Atualmente, compreende-se que a função do professor coordenador é de elemento central de contextualização da prática educativa dentro do ambiente escolar às necessidades educacionais, pois é a construção dessa identidade em conjunto com o desempenho cotidiano da função na coordenação pedagógica que molda esse profissional, porque entende-se que diante dos desafio da gestão escolar no fomento das aprendizagens, o coordenador pedagógico é elo dos atores educacionais no entendimento das situações que são fontes de conhecimento, desenvolvimento e fomento das aprendizagens. É o professor coordenador que diante das suas atribuições visa redimensionar o fazer pedagógico para atender a oferta e objetiva a melhoria da qualidade de educação de cada unidade escolar. Portanto, compreende-se que quem desempenha a função de professor coordenador deve engajar-se no entendimento das relações estabelecidas no ambiente escolar, no fomento das aprendizagens e no desenvolvimento pleno de seus atores, assim esse profissional constrói um ambiente democrático e participativo para que todos aqueles que interagem no contexto escolar possam se desenvolver plenamente.

Palavras-chave: Professor Coordenador. Identidade. Função. Ambiente escolar. Fazer pedagógico.

INTRODUÇÃO

Esse artigo visa compreender a relação entre a identidade e a função do professor coordenador no seu desempenho profissional diante do cotidiano escolar, pois entende-se que o gestor escolar que cuida das aprendizagens é o coordenador pedagógico que deve atuar e desenvolver o seu fazer pedagógico como especialista na realidade escolar e, compreende-se que esse é o profissional responsável por relacioná-la às suas atribuições didático-pedagógicas para que ocorra as aprendizagens, Busca-se contextualizar e entender que para o desempenho de sua função, a concepção da profissão, a sua atuação diária e a formação identitária contextualizam-se à sua compreensão de como as relações entre os atores educacionais se estabelecem, pois o coordenador pedagógico necessita se apoiar em ações de reflexão constante do processo de ensino e de aprendizagem e, sobretudo, no entendimento das situações que propiciam as aprendizagens que são singulares em cada unidade escolar e que contribuem na construção e no fomento de uma educação de qualidade.

A justificativa do processo de entendimento da função e formação identitária desse profissional se baseia na inter-relação das concepções da profissão do coordenador ao longo do tempo, no debate da importância de sua atuação na promoção das aprendizagens e na busca constante de novos significados e direcionamentos para aqueles que desejam assumir as responsabilidades da coordenação pedagógica, pois é com o entendimento das dimensões de atuação desse profissional é que se dará maior engajamento na realização de seu planejamento diário.

Entende-se que como objetivo principal do diálogo da identidade e da função do coordenador pedagógico, ele se estabelece na formatação de sua rotina como especialista em realidade escolar, pois é essa análise de como ela ocorre e se entrosa na formação de um ambiente pleno de aprendizagens e que se baseia em situações reais que necessitam de debate e reflexão constante pela comunidade escolar para que elas sejam elementos importantes na construção desse ambiente, que o professor coordenador se constrói e exerce a sua profissão.

Por isso, busca-se por meio dessa análise, conceber o coordenador pedagógico como parceiro qualificado na promoção das aprendizagens que observa e dialoga constantemente com as práticas educativas relacionando-as às necessidades educacionais por meio de intervenções que levam em consideração o contexto da escola como fator preponderante de ações para a melhoria da oferta de educa-

ção.

A relação entre identidade e a função do professor coordenador

A identidade do professor coordenador se estabelece na prática e no seu desenvolvimento como profissional no cotidiano escolar, pois é através da práxis pedagógica desempenhada por esse profissional, que o professor coordenador se transforma num mediador qualificado das múltiplas relações estabelecidas dentro do ambiente escolar e no aprimoramento das aprendizagens.

Ramos (2013, p. 13093) aponta que essa construção da identidade do professor coordenador é "tecida através das ações, diálogos e relações com outros atores escolares.", pois é no contato direto com as pessoas e com as situações, é que o professor coordenador terá os subsídios necessários para a implementação do seu trabalho, a sua formação como profissional e a construção de sua identidade.

Entende-se que a visão da coordenação pedagógica ao longo do tempo foi se transformando de forma a compreender que a constituição de sua prática e da sua identidade como professor coordenador é, como afirma Egito (2014, p.10) "[...] elemento de suporte ao trabalho dos professores e de apoio à realização do processo de ensino-aprendizagem." Essa constituição de suporte e apoio se envolve e se desenvolve na realidade escolar e nas diversas situações que são provenientes dela, por meio do diálogo constante entre a aprendizagem, os atores educacionais e a realidade da qual partilham.

Por isso, a pesquisa de Bello e Penna (2017, p. 79) trouxe uma visão particular da função do coordenador pedagógico ressaltando os aspectos profissionais do exercício de sua função e, concorda-se quando diz que "a essência do trabalho na coordenação refere-se a dar suporte pedagógico aos professores, estimulando o trabalho coletivo", pois ao desenvolver a atividade como coordenador pedagógico, esse professor, em sua essência, busca redimensionar a sua atuação por meio da análise e reflexão dos processos de ensino, de aprendizagem e das situações contextualizando-os com a teoria e visando uma maior integração entre os conhecimentos pedagógicos múltiplos inerentes ao ambiente escolar, a experiência dos atores educacionais e a busca incessantes de melhoria da qualidade e da oferta de ensino.

Essa prática cotidiana, a sua formação e construção da sua identidade se ampliam diante desse diálogo que é inerente ao desenvolvimento e fortalecimento das relações estabelecidas pelos atores educacionais (pais, alunos, professor e gestores), no seu entendimento e como elas são construídas, e permite-se entender que o docente que ocupa a função do coordenador pedagógico pauta as suas atribuições didático-pedagógicas no fortalecimento das aprendizagens e das relações significativas que fomentam as capacidades dos atores educacionais, utilizando-se dessa perspectiva de sua função como aporte importante para o desenvolvimento conjunto de práticas pedagógicas que se desenvolvem no cotidiano escolar.

Assim, pode-se dizer que o coordenador pedagógico é o especialista em cotidiano escolar, pois o analisa, decodifica-o e o transforma em aprendizagens sendo ele o profissional com quem os atores educacionais podem interagir e obter aportes teóricos e práticos para a tomada de decisões, porque suas ações visam a melhoria da qualidade de ensino e o fomento das ferramentas necessárias para o desenvolvimento das potencialidades dos atores por meio do fortalecimento das relações entre as pessoas e da inter-relação de cotidiano e aprendizagem,

Egito (2014, p. 10) complementa que o professor coordenador "é o profissional responsável por garantir a coesão, a unidade e o engajamento de todos no compromisso de construir uma educação de qualidade." Assim compreende-se a função de coordenador pedagógico e a sua relação direta com educação de qualidade, enfatizando a ideia de que o professor coordenador é fundamental para a integração do aprender e das experiências escolares, porque desenvolve a sua identidade na construção de um ambiente escolar centrado no desenvolvimento das potencialidades que se demonstram e se complementam no contexto escolar.

Percebe-se que a construção da identidade do professor coordenador necessita e nutre-se da concepção de educação de cada unidade escolar, que são descritas nos documentos oficiais que norteiam a ação dos atores educacionais, pois é com a mediação qualificada do professor coordenador que as ações

educativas se realizam de forma conjunta com as aprendizagens e com o desenvolvimento dos atores, pois ele é o elo entre as formas de aprender e ensinar com as ações da escola, que é um ambiente que permite o pleno desenvolvimento da comunidade escolar.

Nesse contexto, percebe-se que a coordenação pedagógica tem um carácter multifacetado que compreende não somente a interação dialógica entre os educadores e educandos, mas também, suas ações determinam que as práticas pedagógicas desenvolvidas dentro do ambiente escolar possam contribuir para um ambiente mais significativo e que objetiva o desenvolvimento pleno daqueles que, em conjunto, constroem a escola.

Porque concorda-se com Giancaterino apud Egito (2014) que diz que

> [...] o coordenador pedagógico se direciona para a construção de uma ação colaborativa no processo educativo, reconhecendo, apoiando, assistindo, sugerindo, participando e inovando práticas, ações e procedimentos, pois tem sua "especialidade" nucleada na conjugação dos elementos do currículo: pessoas e processos. (p.10)

O currículo e a construção do ambiente escolar se desenvolvem e devem ocorrer principalmente no planejamento das atividades pedagógicas coletivas em que o coordenador pedagógico se posiciona de forma a integrar esses conhecimentos adquiridos no desempenho de sua função, pois é a colaboração dos atores educacionais que ressignifica, conjuntamente, a construção do ambiente escolar.

Sendo o professor coordenador nos momentos de debate e reflexão das práticas pedagógicas, o elementos central, porque como mediador qualificado, esse profissional soma e amplia os sentidos do fazer pedagógico, busca compreender os elementos da ação educativa (como eles acontecem e progridem) e através da análise constante do cotidiano escolar, desenvolve-se, forma-se e constrói a identidade da coordenação pedagógica daquela unidade escolar, por meio da integração do cotidiano escolar (problemáticas e suas soluções) com as práticas educacionais que permitem a relação dos atores educacionais e o fomento das aprendizagem que convergem com a busca da melhoria qualitativa da educação.

Assim como afirma Egito (2014), o professor coordenador

> "É responsável pela construção de uma equipe escolar comprometida, acompanhando de perto o trabalho escolar de professores e alunos, devendo buscar sempre uma boa relação com os envolvidos. [...] o responsável por atribuir as atividades necessárias para o bom desempenho da tarefa pedagógica da escola e por cobrar responsabilidades do conjunto de atores que atuam na instituição escolar." (p. 11)

Por isso, a função do professor coordenador e seu desenvolvimento profissional une, compreende e amplia a sua atuação junto à comunidade escolar, sendo essa relação de fundamental importância para dar maior engajamento às suas ações, porque como professor coordenador, esse deve atuar, refletir e compreender as múltiplas relações estabelecidas no cotidiano escolar e como elas podem favorecer a aprendizagem quando trabalhadas para a ampliação dos conhecimentos, a ligação e o engajamento dos atores que na escola estão para se desenvolverem, para compreenderem o mundo e transformarem a sua realidade, de forma a facilitar a integração desses objetivos com a incrementação das aprendizagem diante da realidade escolar.

Concorda-se com Oliveira e Guimarães (2013, p. 97) quando afirmam que "destacamos que somente por meio de um processo crítico-coletivo-reflexivo, poderemos ajudar na construção e na ressignificação da identidade dos coordenadores." Percebe-se que esse processo se concretiza no fazer pedagógico, sendo a função precípua do professor coordenador que o contextualiza e o atribui significado quando traz para o ambiente escolar questões e teorias reais, originários da análise do ambiente escolar e que objetivam o fomento da formação integral dos atores educacionais.

Para que isso ocorra é necessário considerar que, como afirma Moreira (2016, p.16) "é papel do coordenador favorecer a construção de um ambiente democrático e participativo, que assume a função de auxiliar o aluno na formação de uma cidadania e a escola na organização e realização do projeto político-pedagógico."

Quando estabelece essa relação, o professor coordenador favorece, segundo Oliveira e Guimarães (2013, p.99) "a reflexão sobre a prática", que é concebida primordialmente dentro do ambiente escolar, porque ainda de

acordo com Oliveira e Guimarães, “é o ponto inicial para os professores buscarem o aperfeiçoamento educacional juntamente com a contribuição do coordenador pedagógico, na busca de novos rumos pedagógicos.” Esses novos rumos convergem na transformação da realidade escolar com a utilização de métodos de ensino e de aprendizagem que são discutidos, debatidos e executados dentro da escola e, quando entendidos no cotidiano do coordenador pedagógico podem e devem fazer parte de sua função, na construção da sua identidade e no fortalecimento dos conhecimentos necessários para o desenvolvimento dos atores educacionais plenamente.

Esse processo dialógico que se concebe entre a realidade escolar com as suas particularidades e os atores educacionais faz parte da atribuições da função do professor coordenador, pois está diretamente ligado à inter-relação dos conhecimentos, à mediação e ao desenvolvimento da prática pedagógica que se refletida e debatida no contexto escolar favorecem a formação desses atores, ampliando as suas potencialidades e possibilidades de atuação e, também, tem como objetivos, valorizar e subsidiar o trabalho pedagógico visando entender e basear a atuação do coordenador pedagógico e a construção de sua identidade.

Considerando que o fazer pedagógico, baseia a função do professor coordenador e ampara o processo identitário desse profissional, pode-se dizer que a atuação da coordenação pedagógica se dá na participação desse profissional na mitigação dos problemas educacionais e cotidianos, compreendendo e ampliando as potencialidades dos atores educacionais, pois é esse profissional no desempenho de sua função que realiza a análise e a reflexblema"

"
íÚ'4=íb%%dãÍíà0ê7Ü8Âñ‘Gê*ÂêÔêÇVíLpPpªG4h—Àêª0

ª ci. @
AÀ0#ªíàÊ1- AF AFíÀVÁ8PLÂHScÊê—H´ªÚpP4sC=À«ÓrÚ"3QsCÚ6<"1êºíÚ6<ÂêAíêÚªí"NÚÚPLUèxÂñ‘a-ícªVÀ

escola. (EGITO, 2014, p. 16)

Por esse motivo, é função do professor coordenador, em sua essência, segundo Rodrigues e Lima (2018, p. 218), ser "o profissional que acompanha o fazer pedagógico diante das diversas situações." Esse acompanhamento mais consciente no ambiente escolar, nas práticas educativas dos atores educacionais é que dá para o seu exercício profissional e para a construção de sua identidade.

Por isso, sua presente atuação no cotidiano escolar busca contextualizar as práticas educativas à realidade, mesclando a necessidade de aprendizado dos atores educacionais para o seu desenvolvimento e a busca constante na melhoria da oferta de educação através de uma reflexão e proposição afirmativa e incisiva de ações que transformam o processo educacional e as relações estabelecidas dentro do ambiente escolar.

Então, para Egito (2014, p.21), "o coordenador precisa entender sua função e reconhecer seu papel de formador, transformador, articulador e supervisor e planejar seu tempo com sabedoria fundamentado no progresso e qualificação do trabalho[...]". Pois é entendendo a relação entre o desempenho de sua função e a sua identidade como profissional é que suas ações vão atribuir novos significados à prática educativa desenvolvida na unidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desempenho da função de coordenador pedagógico e a construção de sua identidade se concebem no exercício diário da troca constante de experiências que formatam o fazer pedagógico e que visam o aperfeiçoamento das práticas educativas e seu diálogo constante com o processo educacional, pois é o professor coordenador responsável na escola por aprimorar e incrementar a construção de um ambiente escolar mais participativo e democrático que se baseia na construção das aprendizagens e no desenvolvimento dos atores educacionais.

Por isso,

[...] a ele cabe estimular a troca de experiências entre os professores, a discussão e a sistematização de práticas pedagógicas, levando em consideração não só uma teoria mais compatível à realidade vivida pela comunidade inserida, mas também do educador coletivo. (EGITO, 2014, p. 33)

Pois o coordenador pedagógico como educador coletivo é o elo das concepções de educação e das ferramentas necessárias para o desenvolvimento das potencialidades no ambiente escolar de seus atores na construção de seus conhecimentos e no entendimento do ambiente escolar como espaço formador.

Por se tratar de um profissional integrador do fazer pedagógico e da atuação dos atores educacionais, a organização, sistematização da sua atuação e a construção de sua identidade profissional são de extrema importância para a transformação e consolidação de práticas educativas mais significativas.

Entende-se quando Soares (2012, p. 2) afirma que "a função de coordenador pedagógico permite notar no cotidiano escolar que a organização do trabalho pedagógico é essencial, devendo, assim, ser bem planejada e estruturada."

Egito (2014) ao caracterizar a atuação do professor coordenador como um transformador da ação educativa por meio do planejamento reitera que quando ele se atenta ao processo de ensino e de aprendizagem diante das relações entre os atores educacionais e sua atuação no ambiente escolar, compreende que as ações do professor coordenador se concretizam na observação delas e de como elas se ligam ao processo de ensino e de aprendizagem, entendendo e sistematizando as situações geradas nesse relacionamento e que se estabelecem e contribuem para a aprendizagem. Portanto, a coordenação pedagógica centra suas ações nesse contexto utilizando-se do seu aprofundamento e reflexão como fontes de conhecimento pedagógico.

A função do coordenador pedagógico e a sua identidade são, sobretudo, construídas nessa integração entre o fazer pedagógico (a prática e a teoria que embasam as ações educativas) e a atuação da escola na comunidade escolar que são definidas pelos documentos orientadores, visando ressignificar as aprendizagens diante das diversas possibilidades de atuação de seus atores na construção de uma escola mais democrática e participativa.

Por este motivo, Egito (2014) complementa que

[...] o coordenador pedagógico representa um profissional importante para colaborar com o bom desempenho da educação escolar, de maneira a garantir o trabalho coletivo, em

função dos objetivos da instituição e do cumprimento de sua função. (p.1)

Essas práticas quando debatidas e refletidas na escola e em função dela, por meio da mediação do professor coordenador, incentivam o fomento das aprendizagens, contribuindo para a sua formação identitária e a sua relação com a função da coordenação pedagógica através do desenvolvimento desse profissional que é constituído de conhecimentos pedagógicos que integram o conjunto de saberes advindos do contexto escolar às necessidades educacionais no fortalecimento das aprendizagens.

Assim, considera-se que para o desenvolvimento da função do coordenador pedagógico e a construção da sua identidade se faz necessário entender a integração dos diversos aspectos que compõe a sua rotina e a dimensão de sua ação como mediador qualificado e especialista que se inter-relacionam ao cotidiano escolar e se ressignificam a cada nova prática educativa.

Pois o coordenador pedagógico como afirma Bello e Penna (2017, p. 78) "é o responsável na escola pelas funções inerentes ao fazer pedagógico" que se concretiza nas ações cotidianas que são permeadas pelas aprendizagens e geradas pelas relações estabelecidas no ambiente escolar com os seus atores. É o professor coordenador que deve atuar concretamente no fortalecimento e na contextualização à realidade dos conhecimentos que são produzidos e sintetizados no ambiente escolar.

Por isso, a identidade e a função do coordenador pedagógico se moldam e se tornam reais quando, segundo Libânio apud Oliveira e Guimarães (2013, p. 96), a profissão do coordenador pedagógico é encarada pela comunidade escolar como viabilizador das aprendizagens, integrador das políticas educacionais com a realidade ímpar da comunidade escolar e articulador do fazer pedagógico que se constrói na execução do seu planejamento diário, no entendimento das ações que serão desenvolvida, na sua reflexão e na avaliação do cotidiano escolar.

Pois esse profissional deve compreender-se como parceiro de aprendizagem, porque sua função visa a mudança nas perspectivas de atuação dos atores educacionais, por isso, sua atuação se concretiza como formador quando estabelece relação equânime entre teoria e prática que visa a transformação do cotidiano escolar em fonte de aprendizado constante e engaja a sua ação com base nas expectativas dos atores educacionais. E, sendo articulador experiente interliga o processo de ensino e de aprendizagem à formação plena desses atores, por meio de sua supervisão e corresponsabilização, pois ao redimensionar e ampliar os significados do ambiente escolar, o professor coordenador favorece a construção da escola como um espaço que favorece a aprendizagem.

Assim, quem desempenha a função deve compreender que

"o papel do coordenador pedagógico é agregar ações pedagógicas que promovam a qualidade no desempenho do processo ensino-aprendizagem. Para isto, existe a necessidade do diálogo, trocas e interações entre o coordenador pedagógico e os demais participantes da escola, sobretudo os docentes." (EGITO, 2014, p.14)

Nesse contexto, entende-se a escola como um ambiente de formação que ressignifica constantemente a atuação do professor coordenador e, também, complementa a construção de sua identidade, porque segundo Egito (2014):

A própria atmosfera da escola é uma mistura de diferentes realidades, seja ela de caráter econômico, social, cultural ou político, ainda podemos dizer que a individualidade e as relações dos grupos são fatores que também estão presentes na escola e que contribuem para transformar o cotidiano do coordenador pedagógico. (p. 17)

Assim, permite-se compreender que há uma relação entre o cotidiano escolar e a concepção da coordenação pedagógica, no seu desempenho e na construção identitária desse profissional, pois a sua formação está centrada na observação constante do ambiente escolar e das relações estabelecidas na escola, pois quando se ascende ao cargo de coordenação pedagógica, esse profissional deve entender que a sua constituição se dará nas múltiplas concepções de educação que permeiam o contexto escolar.

Assim, Ramos (2013, p. 13097) afirma que "é cabível dizer que a identidade profissional do coordenador é infindável, são feitas e (re)feitas nos momentos de formação docente, das re-

lações tecidas e da sua conscientização como sujeito significante no processo de ensino e aprendizagem."

Porque para Egito (2014, p. 17) "o coordenador pedagógico tem como principal função o de ser um articulador entre todos os que compõem a escola, cabe o entendimento de que ele atua num espaço de mediação e de interação entre todos."

E Soares (2012, p. 4) acrescenta que, em consulta a profissionais que já atuam na coordenação pedagógica, a sua função cabe "à gerência do processo ensino-aprendizagem, por exemplo: acompanhar o trabalho docente, coordenar as reuniões pedagógicas e formações, orientar o plano anual de ensino e acompanhar a execução do currículo",

Essa são funções gerenciais que devem ser desempenhadas de forma a contribuir e se corresponsabilizar pelo processo de ensino e de aprendizagem, compreendendo, atribuindo-lhe maior significado ao exercício da coordenação pedagógica e permite a esse profissional desenvolver a sua identidade, pois exige-se um posicionamento do professor coordenador mais incisivo na construção de uma educação de qualidade.

Porque como afirma Egito (2014, p. 17), esse profissional "enfrenta o desafio de construir seu perfil de atuação contribuindo para a melhoria da qualidade da escola e das condições de exercício profissional dos docentes." Entende-se que um coordenador pedagógico se constrói no acompanhamento do fazer pedagógico inserido e contextualizado à realidade escolar e nos conhecimentos advindos dessas interações que ocorrem no interior da escola e que fomentam as aprendizagens.

Por isso, necessita-se de melhor entendimento da integração do que é a identidade do profissional e de sua função como professor coordenador, pois ele, segundo Soares (2012, p. 7) "ocupa papel norteador nesse processo de constante busca de soluções através da sistematização do planejamento coletivo, que leva em consideração o contexto social."

Então, quando se analisa e se compreende a construção da identidade do professor coordenador e o desenvolvimento de sua função, deve-se entender que diante da realidade escolar e na busca constante de práticas educativas que aprimoram o conhecimento, é que permite a este profissional desenvolver-se como um ator educacional especializado em cotidiano escolar e na construção dos saberes pedagógicos necessários para o desenvolvimento pleno dos demais atores que participam e interagem no ambiente escolar, e, diante do exposto, articula um trabalho conjunto na busca de métodos mais eficientes e eficazes de aprender e de ensinar.

Percebe-se que a atuação e a construção da identidade do professor coordenador estão diretamente ligadas ao seu exercício cotidiano, na interação dos atores escolares com o contexto escolar e na proposição de melhoria sistêmicas e reais da qualidade de ensino.

Assim, entende-se que integração é a chave para o desempenho da função do professor coordenador, pois é ao integrar as múltiplas concepções de educação dentro do ambiente escolar é que esse profissional se entende como facilitador e viabilizador das aprendizagens com base nas situações reais e objetivas de entendimento do processo educacional e da formação dos atores educacionais de forma integral, porque essa reflexão converge na concepção de sua identidade e no desempenho de sua função.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BELLO, Isabel Melero; PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. O papel do coordenador pedagógico nas escolas públicas paulistanas: entre as questões pedagógicas e o gerencialismo. Educ. rev. Curitiba, n. spe.1, p. 69-86, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&0104-40602017000500069&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 Set. 2020.

EGITO, Elenice Gomes Barboza do. O coordenador pedagógico no cotidiano escolar: dificuldades e possibilidades / Elenice Gomes Barboza do Egito. – João Pessoa: UFPB, 2014. Disponível em: < https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/4205/1/EGBE2014.pdf>. Acesso em: 07 Set. 2020.

MOREIRA, Elaine Fernandes Moya. Atuação do coordenador pedagógico no cotidiano escolar. Paranavaí. Paraná. Monografia. 2016. Disponível em: < https://hdl.handle.net/1884/55563> Acesso em: 07 Set. 2020.

OLIVEIRA, Juscilene da Silva; GUIMARAES, Márcia Campos Moraes. O papel do coordenador pedagógico no cotidiano escolar. Revista Científica do Centro de Ensino Superior Almeida

Rodrigues - ANO I - Edição I - Janeiro de 2013 p. 95-103. Disponível em: <www.faculdadefar.edu.br›revista-publicacao›files-19-0> Acesso em: 07 Set. 2020.
RAMOS, Illa de Souza. A identidade profissional do coordenador pedagógico: caminhos incertos. In.: EDUCERE –XI Congresso Nacional de Educação, 2013, Curitiba, Paraná. Anais do XI Congresso... Paraná: PUCPR, 2013. Disponível em: < https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/8173_6489.pdf>. Acesso: 07/09/2020.
RODRIGUES, Polyana Marques Lima. LIMA, Willams dos Santos Rodrigues. Coordenador pedagógico e sua importância como articulador do processo ensino-aprendizagem. In.: Saberes Docentes em Ação. v. 4, n. 1. p. 213-225. 2018. Disponível em: < http://www.maceio.al.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/pdf/2018/04/COORDENADOR-PEDAG%C3%93GICO-E-SUA-IMPORT%C3%82NCIA-COMO--ARTICULADOR.pdf> Acesso em: 07 Set. 2020.
SOARES. Andrey Felipe Cé. Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica: uma relação complexa. In.: IX Anped Sul Seminário de pesquisa em educação da região sul. Conferências UCS - Universidade de Caxias do Sul. 9ª ANPED SUL 2012. Disponível em: < http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/view/607/622> Acesso em: 07 Set. 2020.

A EDUCAÇÃO INFANTIL DE ZERO A 3 ANOS

RENATA ALVES DE SOUZA GROSSI

RESUMO
A educação infantil de zero a três anos é um período crucial no desenvolvimento das crianças. Nessa fase inicial da vida, ocorrem transformações rápidas e significativas, tanto físicas quanto cognitivas e socioemocionais. É nesse contexto que a educação infantil desempenha um papel fundamental, proporcionando um ambiente adequado e estimulante para o crescimento saudável e o aprendizado das crianças. A educação infantil nessa faixa etária é reconhecida como uma etapa crucial para o desenvolvimento integral das crianças. Durante esses primeiros anos, elas estão construindo as bases de suas habilidades motoras, linguísticas, sociais e emocionais. Portanto, é essencial oferecer um ambiente que promova interações significativas, brincadeiras e estímulos adequados às suas necessidades. A instrução de menores de zero a três anos é um assunto frequente nos dias de hoje quando se aborda uma educação de excelência para todos. Defendemos a posição de que é imprescindível prestar mais atenção às crianças nesse intervalo etário, por ser um estágio crucial para o progresso e assimilação de princípios de aprendizado essenciais para elas. Desta maneira, é crucial que os escritos oficiais garantam um desempenho de alto nível nas instituições de cuidado infantil, com foco especial nas disparidades decorrentes de incapacidades já existentes e de situações socioeconômicas e culturais variadas. Especialmente ao lidar com o atendimento a indivíduos com incapacidades, distúrbios generalizados do desenvolvimento e capacidades elevadas/superdotação, é vital possuir competências específicas, adaptar os ambientes físicos e dispor de materiais distintos, de modo a atender às várias exigências das crianças.

Palavras-chave: Crescimento; Educação Infantil; Habilidades.

INTRODUÇÃO

A instituição educacional é um ambiente especialmente projetado para acolher crianças pequenas, sendo um local confortável, acolhedor, seguro, interativo, colorido, com elementos suspensos e murais.
As salas de aula são adequadas para receber as crianças, com móveis apropriados, carteiras e cadeiras, e os espaços lúdicos são os favoritos dos alunos, com uma variedade de materiais em diferentes formas para a descoberta e interação da criança.
No século XX, a educação infantil era vista apenas como cuidado, pois os adultos acreditavam que as crianças na primeira infância não eram capazes de compreender o mundo. No entanto, sabe-se agora que as crianças que frequentam uma instituição educacional se tornam mais ativas, pois são seres emocionais e cognitivos em constante desenvolvimento biológico e psicossocial, capazes de compreender a sociedade em que vivem.
De acordo com Henry Wallon,

"[...] precisa do outro para sobreviver, se movimentar, interagir com o mundo, distinguir e descrever cores e sons, sabores e odores, pegar e rolar, contar e significar o mundo, enfim, construir sua identidade pessoal e coletiva." (SILVA, PANTONI, 2009, p. 6)

O bebê requer a presença de um adulto para suas necessidades básicas de cuidados, higiene, alimentação, para explorar o mundo e construir sua identidade, mas o adulto também deve respeitar os momentos de autonomia da criança, pois ela precisa ter momentos de estar sozinha.
Compreendendo a importância tanto do cuidar quanto do educar, as instituições que recebem crianças cada vez mais jovens devem estar atentas às novas abordagens de cuidado e educação, garantindo que os ambientes estejam preparados para recebê-las.
A rotina e a organização do tempo devem respeitar o ritmo individual, pois, quando bem planejadas, além de proporcionar um ambiente propício para a aprendizagem, respeitam as características individuais de desenvolvimento, promovendo a autonomia do bebê.
O profissional deve observar constantemente os bebês, a fim de conhecê-los e compreender suas necessidades, respeitando os momentos de sono e alimentação. Esses mo-

mentos são essenciais para o avanço motor, cognitivo e emocional da criança. O profissional atua como mediador em situações, e para isso, a observação minuciosa contribui para que ele tenha discernimento sobre o que é necessário para a aprendizagem e bem-estar da criança. Ele busca os materiais adequados para o ambiente, conhece as melhores maneiras de receber os bebês quando chegam à sala de aula, reconhece quando a criança está doente, diferenciando seu estado de saúde dos dias normais, e assim sabe como acalmá-la.

Esse vínculo de comunicação entre a criança e o adulto possibilita uma convivência harmoniosa nas salas de aula e contribui para a formação de adultos futuros críticos, reflexivos e atuantes na sociedade.

Outro aspecto de extrema importância para a instituição é proporcionar momentos de interação entre os alunos, já que eles aprendem bastante uns com os outros. Geralmente, crianças mais velhas adoram cuidar dos bebês, permitindo-lhes visualizar o progresso que eles já fizeram, como se desenvolveram, e sentem-se importantes por serem úteis.

Esse sentimento é mútuo, pois os bebês também aprendem ao observar as crianças mais velhas, compreendendo as brincadeiras, a comunicação e a forma de locomoção.

Os bebês são seres ativos e merecem respeito, e cabe ao adulto observar seu desenvolvimento sem pressa ou saltando etapas motoras, pois a tentativa do adulto de acelerar o desenvolvimento da criança pode gerar instabilidade, dependência, medo e até mesmo choro. Por esse motivo, o adulto precisa apenas observar e respeitar o ritmo de cada criança, permitindo que ela supere cada etapa do desenvolvimento. Por exemplo, em uma situação em que a criança esteja deitada e se sinta desconfortável, ela deve ser capaz de retornar à posição anterior sem depender de um adulto, ou ser capaz de se alimentar de forma independente.

Antes de tocar em uma criança, o educador deve comunicar e informar o que fará, aguardando o consentimento da criança para ser tocada. Portanto, é essencial que a instituição estabeleça uma rotina bem definida, para que a criança consiga assimilar as atividades e o tempo que permanecerá na escola.

A comunicação desempenha um papel fundamental na compreensão do tempo para a criança, e quanto maior for a comunicação, mais diversificado será o vocabulário.

Os principais momentos para a comunicação incluem a higienização, a troca de fraldas e a alimentação, nos quais o adulto deve dedicar atenção exclusiva à criança, conversando e fortalecendo o vínculo afetivo entre criança e adulto, transmitindo a mensagem de que o educador estará sempre por perto para ajudar quando necessário. Essas atitudes contribuem para o avanço na fase de desenvolvimento em que a criança se encontra, pois ela se sente segura e confiante para superar seus limites.

AS CONTRIBUIÇÕES DE EMMI PIKLER PARA A EVOLUÇÃO DOS BEBÊS E DAS CRIANÇAS

Quando Pikler recebeu o convite para assumir a direção do abrigo, tinha três metas fundamentais que já embasavam sua vida pessoal e profissional:

> A primeira era comprovar que, mesmo no abrigo, era possível promover o desenvolvimento físico e psicológico da criança. A segunda consistia em observar atentamente o desenvolvimento do bebê, registrando cada pequeno avanço, por mais simples que fosse. Por fim, o terceiro objetivo era trabalhar para garantir o crescimento saudável das crianças, tanto física quanto psicologicamente, buscando um desenvolvimento satisfatório. (FALK. 2011, p. 22.)

A casa escolhida para abrigar o orfanato Lóczy não oferecia nenhuma condição para receber trinta e cinco crianças, e a maior preocupação de Emmi Pikler era com a equipe que trabalharia no local. Segundo ela, o pessoal resistia bastante a um novo estilo de trabalho que desconheciam. Por isso, ela contou com a ajuda de sua colega Maria Reinitz, uma educadora que auxiliou Pikler no orfanato.

Reinitz mencionava que as pessoas que foram contratadas tinham desconfiança de que o trabalho seria mecânico e automático, tanto nas trocas de fraldas quanto na alimentação. Não havia tempo dedicado às crianças, e quando questionadas, as respostas eram rápidas, dizendo que precisavam apenas arrumar as crianças e anotar alguma informação.

Insatisfeitas com esse tratamento, Pikler e Reinitz demitiram as profissionais contratadas e recrutaram pessoas sem experiência, mas com vontade de aprender sobre o desenvolvimento dos bebês.

Ensinar a dar atenção aos momentos de higiene, alimentação e conforto da criança tornou-se uma prioridade. Elas passaram a proporcionar carinho individualmente, com gestos delicados e voz suave, mantendo a calma e explicando tudo o que seria feito com a criança antes de tocá-la. Além disso, elas ficavam atentas aos gestos do bebê, observando se ele permitia ou recusava o toque em seu corpo, respeitando suas vontades. (FALK. 2011, p. 24.)

Também foi ensinado que as crianças aprendem observando os adultos, por meio de gestos, tom de voz e movimentos realizados por eles. Os bebês assimilam o que as educadoras fazem, e estas devem estar atentas às reações das crianças, evitando impor algo que elas não queiram realizar. Ou seja, é importante respeitar a vontade da criança no momento presente.
Os bebês são colocados no berço apenas quando vão dormir. Em outros momentos, eles ficam em outros ambientes na posição em que seus corpos são capazes de se manter, pois não se deve colocar uma criança em uma posição em que ela não consiga se mover sozinha.
Se a criança ainda não consegue sentar-se sem apoio, deve permanecer deitada até que seja capaz de girar e evoluir seus movimentos, fortalecendo o tônus muscular para conseguir sentar-se. Nesse processo, o adulto não deve interferir.

Para permitir o brincar livre, é necessário disponibilizar brinquedos adequados para a faixa etária da criança, em locais de fácil acesso para que ela possa pegá-los sem intervenção dos adultos. As educadoras devem registrar os avanços das crianças, mesmo que sejam atividades independentes de pequena escala. (FALK. 2011, p. 26.)

A abordagem de Pikler se baseia no estímulo da liberdade de movimento e na criação de vínculos afetivos com as crianças. As novas colaboradoras compreenderam que, além dos recursos materiais, dos ambientes, das vestimentas, dos brinquedos, da alimentação e da higiene adequada, é transmitida à criança uma sensação de segurança emocional, proporcionando-lhe tranquilidade e confiança em relação ao adulto.
É importante ressaltar que os momentos de afeto são particularmente intensificados durante as situações em que há um maior contato com a criança, como os momentos de higiene, alimentação ou sono. (FALK. 2011, p. 26 e 27).
Emmi Pikler almejava assegurar que as crianças acolhidas no instituto estabelecessem relações enriquecedoras, desenvolvessem o respeito por si mesmas e pelos outros, e estivessem preparadas para enfrentar o mundo com uma personalidade saudável, bem como um crescimento intelectual, afetivo, social e moral muito distinto dos orfanatos que se limitavam apenas aos cuidados básicos.

A CRIANÇA COMO SUJEITO
No momento atual, diversos estudiosos têm se dedicado a buscar novas teorias acerca do desenvolvimento infantil, com o objetivo de compreender os processos dessa fase, observando as experiências diárias das crianças.
O Instituto Lóczy fundamentava suas metodologias nos princípios estabelecidos por Vigotsky. (MELLO. SINGULANI. 2014, p. 880)
Os profissionais da área educacional precisam adotar uma abordagem educativa envolvente, na qual todos os agentes envolvidos nas instituições escolares respeitem o bem-estar da criança. Segundo Mello e Singulani citados por Vigotsky (2010, p. 695), "o ambiente desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da criança, [...] atuando como uma fonte de desenvolvimento".
A escola deve proporcionar meios para o desenvolvimento integral da criança pequena, utilizando o ambiente escolar como uma forma de aprendizado, pois é por meio do contato e convívio nesses espaços que ocorre a internalização e assimilação.
Esse ambiente deve promover segurança afetiva, construir condições para o avanço em seu desenvolvimento, bem como proporcionar confiança, estabilidade emocional e autonomia, preparando-os para se tornarem adultos seguros e confiantes.

"Para apropriar-se dos objetos e fenômenos que são produto do desenvolvimento histórico, é necessário desenvolver uma atividade que reproduza, em sua forma, os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto." (LEONTIEV. 1978. p. 268)
Portanto, a escola deve oferecer aos bebês a oportunidade de interagir com objetos do cotidiano familiar, com diferentes texturas, formas e tamanhos. Os momentos de livre exploração vivenciados pela criança pequena representam o tempo em que ela entra em contato com esses aspectos culturais.
O educador tem a responsabilidade de proporcionar experiências que promovam o desenvolvimento da autonomia e personalidade da criança, sempre respeitando o ritmo de cada indivíduo. As crianças que são expostas a essa abordagem se tornam tranquilas, sentem-se mais livres e seguras, pois têm conhecimento do que acontece na instituição.

"A vivência é uma unidade na qual, de um lado, de forma indivisível, o ambiente, aquilo que é vivenciado, está representado - a vivência sempre está ligada ao que está situado fora da pessoa - e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade na vivência, tanto o que é extraído do ambiente, todos os elementos relacionados a uma determinada personalidade, quanto o que é extraído da personalidade, todos os traços de caráter, traços constitucionais relacionados a um determinado acontecimento. Dessa forma, na vivência, estamos sempre lidando com a união indivisível das particularidades da situação representada na vivência" (VIGOTSKI, 2010, p. 686).

A criança está constantemente aprendendo com o adulto, convivendo no ambiente escolar, adquirindo noção de tempo e espaço, e desenvolvendo-se. Quando o educador respeita o desenvolvimento da criança, estabelece uma conexão afetiva e de confiança, onde a aprendizagem é construída de forma simples e tranquila, permitindo que a criança desenvolva ao máximo sua personalidade e autonomia. Isso resulta em um adulto ativo, criativo e emocionalmente preparado.
Segundo Mújina (1990, p. 67), "a primeira necessidade social da criança é estabelecer um vínculo de confiança com seu cuidador". Rinaldi (1999) destaca que as crianças pequenas decodificam a comunicação do adulto, então é importante que o adulto aprenda a compreender a forma de comunicação utilizada pelo bebê, observando e compreendendo os sinais que a criança dá para ser tocada, pois, como mencionado por Vigotsky (2010), "a influência do ambiente no desenvolvimento da criança só pode ser compreendida e dimensionada através da relação que a própria criança estabelece com esse ambiente".
De fato, uma criança que está em um ambiente adequado e preparado para seu desenvolvimento consegue progredir mais rapidamente, pois existem elementos apropriados para assimilar, acomodar e apropriar, impulsionando seu desenvolvimento físico, intelectual e emocional.
Quando a criança está em um espaço adequado, suas necessidades são atendidas, ela pode fazer escolhas, passar por transformações, compreender a rotina e criar novas formas psicológicas e de personalidade, pois o educador compreende a fase em que a criança se encontra e prepara o ambiente para que ela vivencie essas mudanças e supere-as, tornando-as parte de sua vida.
No Instituto Lóczy, as cuidadoras recebiam orientações para dedicar a máxima atenção às crianças pequenas, registrando todos os detalhes relevantes, e reconheciam a importância do tempo destinado aos cuidados e à higiene como primordial.

“Tudo deve ser organizado, planejado, realizado e avaliado com o único objetivo de criar as condições favoráveis ao desenvolvimento harmonioso das crianças no interior do grupo, superando a situação ainda típica de muitas creches e instituições que acolhem crianças de zero a seis anos em que são tratadas não como sujeitos em processo educativo, mas como objeto de trabalho dos adultos.” (MELLO. SINGULANI. 2014. pág.9)

Nos dias atuais, há uma tendência na sociedade de querer acelerar as etapas do desenvolvimento infantil. Desejamos que os bebês se sentem antes mesmo de estarem preparados, que comecem a andar mesmo quando seus músculos ainda não estão fortalecidos e até

tentamos induzir as primeiras palavras antes do tempo adequado.
Essa pressa constante em pular as fases naturais do desenvolvimento pode resultar em incerteza e insegurança na criança, além de aumentar sua dependência em relação aos adultos. É por isso que muitas vezes observamos um maior número de episódios de choro. Por outro lado, quando respeitamos a criança como um ser ativo em seu próprio desenvolvimento e seguimos o ritmo de suas fases de crescimento, ela consegue se movimentar de forma independente e solucionar suas dificuldades sem a intervenção constante do adulto.

A INFÂNCIA E SUA HISTÓRIA

Ao longo da história, o conceito de infância foi muitas vezes visto como uma fase transitória, sujeita a transformações de acordo com as mudanças sociais. Um exemplo disso pode ser observado na antiga Roma, onde os laços familiares de sangue não eram considerados tão importantes quanto os laços afetivos. Isso resultava frequentemente em situações de abandono de crianças e adoções eram comuns nesse contexto (TOMAS, 2001, p. 69).

No Império Romano, as crianças eram confiadas desde cedo aos cuidados de amas de leite, cuja principal responsabilidade era garantir a educação e os cuidados das crianças. Nesse contexto, a educação formal era um privilégio concedido principalmente aos meninos, que eram confiados aos cuidados de pedagogos. Além de cuidar das crianças, esses profissionais tinham a tarefa crucial de proporcionar educação e boas maneiras aos jovens (ARIÉS apud TOMAS, 1960, p. 10).

Essa parte da educação tinha como objetivo preparar os jovens para o futuro, mas era conduzida com extrema severidade, sem demonstrações de afeto ou carinho, tanto por parte dos pais quanto dos professores ou demais responsáveis pela educação e cuidado das crianças.
Conforme mencionado, ao longo da história nem sempre existiu o conceito de infância, mas as crianças sempre estiveram presentes na sociedade, independentemente da percepção que os adultos tinham delas.

De acordo com os estudos de Ariès, na Idade Média, a visão da criança era desconsiderada e seu processo de desenvolvimento não era levado em conta. Segundo Ariès (1981), a infância era desvalorizada, pois era uma fase que passava rapidamente, resultando na inserção precoce das crianças no mundo adulto, onde eram obrigadas a desempenhar tarefas próprias dos adultos.
Durante o período medieval, havia uma falta de valorização dos sentimentos relacionados à infância. As crianças eram introduzidas precocemente no mundo adulto, por volta dos seis ou sete anos de idade, e mergulhavam completamente nesse universo. Não havia nenhum tratamento diferenciado para atender às suas necessidades específicas, considerando sua pequena idade, fragilidade e inocência. Nessa concepção, não eram demonstrados ou transmitidos vínculos afetivos, sendo enfatizada apenas a ordem e a obediência que os pais esperavam. Isso era considerado fundamental para manter uma família organizada, de acordo com os padrões da época. O afeto, o carinho, o amor e os cuidados oferecidos às crianças eram vistos como algo prejudicial às famílias e à sua boa ordem.
Esse contexto de desvalorização era resultado de diversos fatores, como as precárias condições de vida das famílias, a alta taxa de mortalidade infantil, o grande número de membros na família e a pouca interação dos pais com as crianças (já que esse papel era delegado a outras pessoas, como amas de leite ou outras mulheres).
Esses fatores contribuíam para perpetuar a desvalorização da figura infantil ao longo de um extenso período histórico. É notável, nos estudos sobre a construção histórica e o conceito de infância, que as crianças nunca desfrutaram plenamente de seus direitos.
A desvalorização da infância era claramente evidente em todos os aspectos da sociedade, inclusive na Arte Medieval, onde as pinturas retratavam as crianças como adultos em miniatura, ou seja, eram representadas com características adultas, mas em tamanho reduzido. Como afirma Ariès (1981, p. 52), "a infância era um período de transição, logo ultrapassado, e cuja lembrança era logo perdida".
Portanto, não era considerado necessário que os adultos valorizassem o modo de pensar e os sentimentos que as crianças possuíam.

Segundo Ariès (1981), o conhecimento e os valores expressados pelas crianças eram meramente transmitidos pelos adultos, e as crianças só precisavam aprender o que fosse necessário e essencial para auxiliar os adultos.

Não havia uma distinção clara entre casa e trabalho, nem entre o mundo da infância e o dos adultos. Além disso, não havia preocupação com a formação das crianças, pois não existia uma ideia clara de infância como a conhecemos atualmente (CORSO; CORSO, 2006, p. 26).

Ou seja, não havia preocupação em compreender e aceitar as diferenças e semelhanças das crianças, pois elas não eram vistas como tendo originalidade em seu pensamento.
Eram consideradas como páginas em branco, a serem preparadas e preenchidas para a vida social.
Com base nisso, podemos observar que a sociedade da época não atribuía relevância à fase da infância no desenvolvimento das crianças. Ariès (1981) destaca que o objetivo principal da estrutura familiar era preservar os bens materiais, sem valorizar os laços afetivos ou familiares. As demonstrações de afeto ocorriam fora do ambiente familiar.
Somente no final do século XVII, com a influência da Igreja Católica e seu papel na educação, as crianças passaram a ter um novo espaço de convivência. A família começou a estabelecer laços afetivos com as crianças e a dar importância ao seu desenvolvimento e educação.
A família passou a se organizar em torno da criança, conferindo-lhe tal importância que era impossível perdê-la ou substituí-la sem causar grande dor. A criança deixou de ser reproduzida em grande número, e seu cuidado passou a ser limitado para garantir um cuidado melhor (Ariès, 1981).
Nesse novo contexto, o conceito de infância passou a ser considerado e valorizado. As crianças passaram a representar um valor e uma identidade própria dentro da sociedade (Tomas, 2001). Essa mudança teve implicações importantes tanto para a sociedade quanto para a família. Agora, a decisão de ter filhos passou a ser planejada, e a relação entre pais e filhos envolvia cuidado e serviço mútuo, em contraste com o descaso do passado.

Apesar do reconhecimento da importância da infância, foi somente em 1959 que a Declaração dos Direitos da Criança foi promulgada pela Assembleia Geral das Nações Unidas.
No entanto, apenas em meados do século XX, com a adoção da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança pela ONU em 1989, a criança passou a ser considerada um cidadão com direitos (Tomas, 2001).
Desde então, o olhar sobre a infância tem se transformado, tanto no contexto educacional quanto no familiar. A criança passou a ser vista como parte integrante da sociedade, necessitando de cuidado, carinho e atenção. Hoje, reconhece-se que as crianças precisam brincar, estudar e viver em um contexto próprio, construindo seus conhecimentos por meio das experiências vivenciadas.
Portanto, para que as crianças possam ter suas experiências, é necessário um ambiente e práticas que valorizem e facilitem seu crescimento e desenvolvimento como membros da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação infantil deve ser voltada para o desenvolvimento global da criança, considerando suas características individuais e respeitando seu ritmo de aprendizado. É por meio de experiências sensoriais, interações afetivas e brincadeiras que as crianças exploram o mundo ao seu redor, constroem conhecimentos e desenvolvem habilidades essenciais para a vida.
Os profissionais que atuam na educação infantil de zero a três anos desempenham um papel fundamental. Eles são responsáveis por criar um ambiente acolhedor, seguro e estimulante, onde as crianças se sintam amadas, cuidadas e respeitadas. Esses educadores devem ser sensíveis às necessidades individuais de cada criança, proporcionando atividades adequadas ao seu estágio de desenvolvimento.
Durante essa fase, a linguagem desempenha um papel de destaque. Os educadores devem estimular a comunicação oral e a linguagem expressiva das crianças, promovendo interações verbais significativas e oferecendo um ambiente rico em estímulos linguísticos. Além disso, é importante valorizar a expressão criativa das crianças por meio de desenhos, pinturas e outras formas de expressão artística.

A educação infantil de zero a três anos também deve envolver a parceria com as famílias. Os pais e responsáveis são os primeiros educadores das crianças e possuem um papel fundamental no seu desenvolvimento. O diálogo aberto e a colaboração entre família e escola são essenciais para garantir uma educação de qualidade nessa fase inicial da vida. Nesse sentido, é importante ressaltar que a educação infantil de zero a três anos não se trata apenas de cuidar das crianças, mas sim de educá-las de forma integral. É um período de descobertas, exploração e aprendizado, em que as crianças constroem as bases para seu desenvolvimento futuro. Portanto, investir na qualidade da educação infantil nessa faixa etária é investir no futuro das crianças e na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIÈS. Philipe. História social da criança e a família. São Paulo, perspectiva, 1986.
BARBOSA. M. C. S. RICHTER. S. R. S. DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA DE 0 A 3 ANOS - QUAL CURRÍCULO PARA BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS? Salto para o futuro. Apresentação da série Educação de crianças em creche. Ano XIX – Nº 15 – Outubro/2009 – Secretária de Educação a Distância.
CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e Linguística. 11. ed. – São Paulo: Scipione, 2009.
CORSO, D. L.; CORSO, M. Fadas no Divã: psicanálise nas Histórias infantis. Porto Alegre: Artmed, 2006.
DIDONET, Vital. Educação Infantil. Humanidades, Brasília, n, 43, 1991, p. 89-98.
FALK.J. Educar os três primeiros anos. A experiência de Lóczy, Araraquara, SP – Editora Junqueira&Marin, 2011.
MELLO. S. A. SINGULANI. R. A. D. A abordagem Pikler-Loczy e a perspectiva histórico-cultural: a criança pequenininha como sujeito nas relações. Perspectiva, Florianópolis, v. 32, n. 3, p. 879 - 900, set./dez. 2014.
TOMAS, Catarina Almeida. A transformação da infância e da educação: algumas reflexões sócio-histórica.Pidéia Ribeirão Preto,v.11, n.21.2001/ Disponível em:<http:www.scielo.br/sccielo.php?pid>.Acesso em: 20 de jun. 2024.
VIGOTSKY, Lev Semenovitch. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NA ALFABETIZAÇÃO

RENATA DE SOUSA SPOTT

RESUMO
Ler e escrever para muitos é um processo maçante, difícil, causa entrave, as regras gramaticais, que devem ser respeitadas, bloqueiam as vias neuronais, causando tensão e medo. Muito mais que criar tópicos frasais ou articular parágrafos, sua essência está pautada nas ideias; antes de ir para o papel, os argumentos brotam primeiro no coração e na mente da criança, simultaneamente o cérebro é acionado, e o raciocínio passa a fluir e criar representações da verdade. É impossível aprender sem estabelecer, com o que é ensinado, um vínculo de diálogo, onde emissor e receptor mantêm-se em constante conversação consigo mesmos e com o universo. O presente artigo tem como premissa apresentar os benefícios e importância da ludicidade no processo de alfabetização e letramento das crianças em fase escolar. Para tanto, torna-se necessário compreendermos o que vem a ser ludicidade, seu campo de atuação e sua origem, pois tais reflexões nos darão maior clareza quanto aos seus recursos e aplicabilidade na formação e desenvolvimento de nossos estudantes, fornecendo ao educador subsídio para um direcionamento adequado no preparo das atividades que favorecerão a plena harmonia entre os aspectos físicos, intelectuais e cognitivos das crianças. Este artigo também abordará definições de autores renomados que pesquisam sobre o tema, bem como seus campos de atuação, além das áreas que a ludicidade visa desenvolver. Através desta pesquisa o leitor conseguirá claramente identificar, por meio dos exemplos fornecidos, modos de reeducar e aprimorar o desenvolvimento das capacidades infantis, por meio de brincadeiras, imaginações e fantasias.

Palavras-chave: Ludicidade. Alfabetização. Crianças. Brincadeiras. Desenvolvimento

INTRODUÇÃO

O artigo tem por principal finalidade demonstrar a importância de se trabalhar o lúdico durante o processo de alfabetização, pois atividades como jogos e brincadeiras suscitam e motivam o aprendizado de forma prazerosa. Através destas atividades, o professor assume o papel de mediar o clima de interação e contentamento, que consequentemente resulta em conhecimentos adquiridos através da troca e envolvimento com os pares. Tais experiências devem estar associadas ao cotidiano, a autonomia, a liberdade de expressão e o mais importante, a criança vista como um ser que tem uma visão de mundo própria sendo protagonista no seu espaço.

Jean Piaget, (2003) afirma que “os jogos e brincadeiras são excelentes oportunidades de mediação entre o prazer e o conhecimento historicamente constituído, já que o lúdico é eminentemente cultural”. Desta forma, o momento do brincar deve ser único, sem a intervenção direta dos adultos, elas devem ter a liberdade de ler o mundo com seus próprios olhos. Para o francês Gilles Brougère, pesquisador especialista em Educação Infantil, a primeira característica é que a criança assume um papel num mundo alternativo, onde as coisas não são de verdade, pois existe um acordo que diz "não estamos brigando, mas fazendo de conta que estamos lutando". A segunda característica é a decisão. Como tudo se dá num universo que não existe ou com o qual só os jogadores estão de acordo que exista, quando eles param de decidir, tudo para, é brincando que a criança aprende a brincar e colocar em prática uma linguagem imaginária ou secundária. Os pequenos e pequenas se baseiam na realidade imediata para criar este universo alternativo, no qual o faz de conta reina absoluto. Assim, o lúdico é capaz de promover aprendizagens significativas, já que o conhecimento é apresentado de maneira atrativa, o que potencializa a relação teórico prática, tendo o professor como principal agente motivador. Para Piaget, (2003): “os jogos ao criarem uma atmosfera de movimento e interação vão ao encontro da natureza infantil, canalizando essa energia para um objetivo específico: o aprendizado”.

A escolha desta pesquisa, como metodologia de abordagem qualitativa, nasceu através da reflexão sobre as atribuições do professor e seu papel no processo de construção do conhecimento, tendo como principal objetivo

dar respostas ao seguinte problema: As vivências lúdicas são capazes de influenciar na alfabetização e letramento de estudantes nos anos iniciais do ensino fundamental

DESENVOLVIMENTO

CONCEITO DE LUDICIDADE

A ludicidade compreende uma gama de significados e todos estes se relacionam a manifestação do lúdico na vida das pessoas. O termo lúdico, "é um adjetivo da língua portuguesa com origem no latim ludos, cuja expressão está relacionada a maneiras de recreação, ou seja, formas de promover a diversão e entretenimento" (KLEIN, 2015). Na antiguidade, era frequente o uso de jogos para fortificar laços de amizade, amenizar conflitos e para cultuar o Sagrado. Mas a ludicidade ultrapassou as eras, ajudando no desenvolvimento de culturas, tradições e até rituais. O progresso das brincadeiras e jogos acompanhou os avanços da sociedade. A começar dos jogos de tabuleiro nos povos antigos até os modernos jogos digitais, a diversidade e a complexidade das atividades lúdicas aumentaram consideravelmente. O que auxiliou em seu aprofundamento foi a implementação de regras, competições e desafios. Isso ajudou a abrir caminho para o desenvolvimento social, cognitivo e emocional. O que é afirmado por Sousa (2023) As atividades lúdicas proporcionam um ambiente seguro para que as crianças experimentem papéis distintos, explorem cenários imaginários e ainda entendam melhor a realidade a sua volta.

E a ludicidade ainda incentiva a experimentação, a curiosidade e a aprendizagem autodirigida. Os jogos educativos, ainda mais quando incluídos à pedagogia, dão a possibilidade para que a educação se converta em algo mais atrativo e eficaz, abarcando os alunos de modo ativo e participativo.

Com o tempo, houve evolução nos jogos, saindo de simples atividades utilitárias e se tornando formas mais complexas de entretenimento e de expressão artística. Importante frisar que a palavra não está relacionada apenas a jogos e brincadeiras, mas incluem vivências que proporcionam prazer, entrega e influencia mútua de todos os envolvidos. No contexto educacional o lúdico funciona como um canal de conversação entre educador e educando. Assim se faz necessário, proporcionar atividades lúdicas, voltadas ao mundo da criança, de maneira que as aprendizagens aconteçam naturalmente, respeitando duas características, interesses e esquemas de raciocínio. Para Luckesi (2005), "ludicidade é um fazer afetuoso mais extenso, que se inclui não apenas a presença das brincadeiras ou Jogos, mas também a uma emoção, na maneira do sujeito entrelaçar na ação, no envolvimento puro com a atividade".

Podemos afirmar que ludicidade e do desenvolvimento infantil, caminham juntos e juntos se fortalecem. Por meio das brincadeiras e jogos, os meninos e meninas conseguem explorar o mundo que os cerca, o que fundamental para o desenvolvimento das habilidades cognitivas, emocionais, físicas e sociais, que as envolvem com naturalidade. Para Sousa (2023) "A ludicidade se consiste em campo fértil para a criatividade, imaginação e descobertas, promovendo o raciocínio lógico, a solução de problemas e a interação com os demais".

Nesse caso, devemos conceber a criança como um ser social e histórico, onde a aprendizagem ocorre através das interações entre a criança e o mundo a sua volta. Observando, portanto, que quando o professor prioriza a utilização de jogos e brincadeiras, além de atividades que envolvam o reconhecimento do próprio corpo:

As atividades lúdicas possibilitam fomentar a "resiliência", pois permite a formação do autoconceito positivo. As atividades lúdicas possibilitam o desenvolvimento integral da criança, já que através destas atividades a criança se desenvolve efetivamente, convive socialmente e opera mentalmente; O brinquedo e o jogo são produtos de cultura e seus usos permitem a inserção da criança na sociedade; Brincar é uma necessidade básica assim como é a nutrição, a saúde, a habitação e a educação; Brincar ajuda a criança no seu desenvolvimento físico, afetivo, intelectual e social, pois, através das atividades lúdicas, a criança forma conceitos, relaciona ideias, estabelece relações lógicas, desenvolve a expressão oral e corporal, reforça habilidades sociais, reduz a agressividade, integra-se na sociedade e constrói o seu próprio conhecimento; O jogo é essencial para a saúde física e mental; O jogo

simbólico permite à criança vivências do mundo adulto e isto possibilita a mediação entre o real e imaginário (SANTOS, 2000 p. 20).

Ainda, a ludicidade exige uma pré-disposição da criança que está envolvida nesse processo. Luckesi (2005) discute que o lúdico deve necessariamente implicar em atividades divertidas. Porém, o que mais caracteriza a ludicidade são a plenitude e o desenvolvimento que ela propicia para a criança. É sabido que o faz de conta está presente na vida da criança desde os primeiros dias pós nascimento, o que será contemplado de forma mais aprofundada na escola, contribuindo diretamente no progresso das características psicológicas, psicomotoras e sociais. A ludicidade funciona como um instrumento pedagógico que enriquece os conteúdos, objetivando a construção de conhecimentos pré-estabelecidos que partem do cotidiano. Os Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental (PCNs) reitera:

As práticas pedagógicas devem ser concebidas de forma diversificada. Pois "o processo de aprendizagem dos alunos requer que os mesmos conteúdos sejam tratados de diferentes maneiras e em diferentes momentos da escolaridade (BRASIL, 1997).

Neste contexto, trabalhar o faz de conta torna-se essencial no processo de alfabetização, pois como parte da infância, proporciona a produção de culturas infantis, a leitura de mundo, e consequentemente as verdadeiras aprendizagens. Friedmann (2012, p.38), afirma ainda que: "o trabalho pedagógico com o lúdico consegue desenvolver nas crianças elementos básicos que lhes proporcionam desenvolver a atenção, criatividade e a memorização.

A incorporação de brincadeiras, jogos e brinquedos na prática pedagógica podem desenvolver diferentes atividades que contribuem para inúmeras aprendizagens e para a ampliação da rede de significados construtivos tanto para as crianças como para os jovens. (FANTACHOLI, 2011, p. 5).

ALFABETIZAÇÃO: A INFLUÊNCIA DA LEITURA DE MUNDO

A experiência da alfabetização, independente da idade, deve ser uma ação política, transformadora e libertadora, que leva o indivíduo a pensar-se no mundo como um sujeito transformador da história. Quem escreve e quem lê frequentemente, amplia conhecimentos, aumenta o repertório vocabular, dialoga com segurança, realiza críticas bem fundamentadas e vive experiências únicas. Quem possui o hábito da leitura e da escrita, possui poder para mudar o mundo. Soares explica que:
Um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente ás demandas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2003, p. 40).

É neste modo de agir e pensar que, em vários momentos históricos ocorridos mundialmente, homens e mulheres, verdadeiros leitores do mundo e da palavra, marcaram décadas nas mais diversas áreas, como, por exemplo, o grande educador brasileiro Paulo Freire. Este educador proporcionou aos cidadãos de Angicos, o ensino da leitura e da escrita, respeitando as tradições, a cultura e os saberes do povo, seu objetivo foi a luta por uma sociedade democrática, fazendo com que os oprimidos, ou seja, a camada popular reconhecesse nos estudos o caminho para libertarem-se dos opressores, classe dominante.
É pensando em uma educação humanizadora, que Paulo Freire discute a leitura do mundo que precede a leitura da palavra. Ele enfatiza a importância do diálogo e da oralidade como precursor da leitura da palavra. A alfabetização torna-se interessante, quando o indivíduo vive o mundo letrado, quando ele participa dos diversos tipos de discursos e conhece as diferentes formas de linguagem, reconhecendo sua importância, sabendo fazer uso das mesmas nos diferentes contextos sociais. Assim, a sua curiosidade e incentivo fazem com que ele sinta a necessidade de ler e dizer o mundo. Portanto, os signos e símbolos criados da leitura do mundo de um indivíduo são uma relação com o que ele faz de sua vivência, diferente da concepção de aprendizagem que as cartilhas oferecem. As cartilhas sim-

plesmente apresentam, na maioria das vezes, palavras e frases desconectadas da vivência da criança. Sendo assim, ela apenas reproduz aquele símbolo e signo, não o internalizando, já que desconhece o contexto em que está inserido. Desta forma, a aprendizagem torna-se cansativa e sem encanto, deixando muitas vezes grandes leitoras e leitores adormecidos. O fato é que muitas tarefas escolares, do modo como são propostas, são desagradáveis para as crianças. Algumas razões para isso é que o tempo de sua realização é excessivo ou insuficiente. As instruções ou orientações para seu fazer são pouco claras, as tarefas são complicadas, formuladas de forma indireta e confusa. Além disso, os conteúdos são repetitivos e a formulação é irregular e sem sentido para a criança. (AGUIAR, 1998)

Quando um educador valoriza o saber de um educando, ele considera sua história, é como se ele fosse um ourives que está estudando a pedra preciosa que será cravada em uma joia. Antes de trabalhar com ela, é necessário conhecer suas propriedades físico-químicas levando em consideração sua delicadeza e sua boniteza. Feitas essas considerações e conhecendo o processo de cravação para cada tipo de pedra, então ele identificará o jeito mais adequado para que ela não se danifique. Desta mesma forma, o lúdico atua como um fio condutor neste processo de construção. Como afirma Teixeira:
O lúdico apresenta dois elementos que o caracterizam: o prazer e o esforço espontâneo. Ele é considerado prazeroso, devido a sua capacidade de absorver o indivíduo de forma intensa e total, criando um clima de entusiasmo. É este aspecto de envolvimento emocional que o torna uma atividade com forte teor motivacional, capaz de gerar um estado de vibração e euforia. Em virtude desta atmosfera de prazer dentro da qual se desenrola, a ludicidade é portadora de um interesse intrínseco, canalizando as energias no sentido de um esforço total para consecução de seu objetivo. Portanto, as atividades lúdicas são excitantes, mas também requerem um esforço voluntário. (...). As situações lúdicas mobilizam esquemas mentais. Sendo uma atividade física e mental, a ludicidade aciona e ativa as funções psiconeurológicas e as operações mentais, estimulando o pensamento. (...) Assim sendo, vê-se que a atividade lúdica se assemelha à atividade artística, como um elemento integrador dos vários aspectos da personalidade. O ser que brinca e joga é, também, o ser que age, sente, pensa, aprende e se desenvolve. (TEIXEIRA,1995, p.23)

Cada educando possui o encanto de sua história e de como ele tem sido formado durante esse segmento histórico. O educador que trabalha com ele também aprende, porque a relação dos dois é mediatizada pelo mundo. É com essa visão do saber, da criança, do jovem e adulto, da escola e do mundo que participamos de uma alfabetização humanizadora, aquela que fará com que o indivíduo seja o protagonista da formação e humanização que não se acaba.

A FUNÇÃO DO PROFESSOR NO TRABALHO COM O LÚDICO
Paulo Freire, o mais célebre educador brasileiro, com atuação e reconhecimento internacionais afirma que: "já agora ninguém educa ninguém, como tampouco, ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo" E nesta mesma linha de pensamento a professora e pesquisadora Sônia Kramer, em sua obra, "Por entre as pedras: arma e sonho na escola" de 1993, apoiada num exame rigoroso das ideias de Walter Benjamin, Mikhail Bakthtin e Lev Vygotsky, afirma que:

"A linguagem não é só um instrumento e não se relaciona apenas a um método, nem tampouco se reduz ao processo de construção de um sistema de escrita por um sujeito pensante. Mais do que isso, penetrar no mundo da linguagem escrita é penetrar no mundo da cultura, no interior das relações sociais existentes".

A autora reitera suas ideias a partir do filósofo russo Mikhail Bakthtin, quando este diz que "a linguagem é material e instrumento de si mesmo produzida na interação social". Quando nos referimos a alfabetização, é essencial considerar conhecimentos e experiências que as crianças trazem em sua história. Mediante esta concepção, o educador deve pensar uma educação pautada na necessidade dos estudantes, que realmente possa atendê-los

na individualidade e esteja ligada ao cotidiano Por este motivo, nosso papel como educadores, Segundo Freire (1996) "é que a forma mais assertiva de desenvolver os alunos é respeitando os seus conhecimentos adquiridos ao longo de sua vida". Desta forma, temos o dever de conduzir os pequenos a alargar as veredas dos seus saberes, de forma atrativa e satisfatória.
As atividades lúdicas podem colocar o aluno em diversas situações, onde ele pesquisa e experimenta, fazendo com ele conheça suas habilidades e limitações, que exercite o diálogo, liderança seja solicitada ao exercício de valores ético e muitos outros desafios que permitirão vivências capazes de construir conhecimentos e atitudes. (DOHME, 2003, p. 113 apud SANTOS, 2012).

O professor deve escolher atividades que mais que brincadeiras, sirvam para o avanço dessas crianças, utilizando as mais diversas linguagens, compreendendo a capacidade de desenvolver ideias e descobrir respostas para as suas inquietações. Tal desenvolvimento, de acordo com Piaget (1990), pode ser dividido em fases de acordo com sua faixa etária: o estágio sensório-motor (de 0 a 2 anos de idade); pré-operacional (dos 2 aos 7 anos); operações concretas (dos 7 aos 11 anos) e operações formais (a partir dos 12 anos). O qual tem início a partir do surgimento da função simbólica, que parte da ideia de que a criança consegue imaginar símbolos para representar objetos, brincando mentalmente com eles. Os jogos e brincadeiras, nesta fase, fazem parte do processo de aprendizagem e por isso são relevantes. Segundo Beckemkamp, Moraes, (2013) "O professor ao utilizar o lúdico nas suas aulas deve saber planejar, organizar o ambiente e os materiais. Assim tendo consciência da funcionalidade motivadora do lúdico e a sua contribuição para o desenvolvimento de seus alunos". Assim como na educação infantil, no ensino fundamental 1, os espaços devem ser pensados e organizados de forma que; a criança enquanto ser em formação, tenha assegurado o direito de brincar e aprender de forma atrelada.
A brincadeira é a atividade espiritual mais pura do homem neste estágio e, 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, perseverando, esquecendo sua fadiga física, pode certamente tornar-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, 1912 apud KISHIMOTO, 2008, p. 68).

O planejamento é fundamental para que o processo pedagógico ocorra de forma assertiva, tendo o educador como mediador deste processo. Neste contexto, a escola é um lugar onde as crianças devem ter o seu direito a infância garantido através do atendimento as suas necessidades físicas e psíquicas. Como educadores temos a tarefa de despertar o interesse dos estudantes por novas descobertas e pensar neste ambiente pedagógico como um lugar que o estudante interfere no que acontece ao seu redor, gerando novas perspectivas em sua leitura do mundo. Segundo MACHADO E NUNES (p.22, 2011).

Por meio do "faz de conta", a criança pode liberar sonhos ou medos , uma criança com capacidades lúdicas variadas, terá mais riqueza de criatividade, relacionamentos, capacidade crítica de opinar. Seu interesse vem de uma motivação interna de curiosidade, divertimento e experimentação, podendo as crianças se sujeitarem as regras externas, mas jamais vão brincar sem desejo e, se não for pelo desejo, então, não será pela brincadeira.

A proposta do professor deve estar voltada para o bem-estar dos pequenos, sobretudo no que diz respeito aos espaços. Pois eles favorecem o desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo. As crianças constroem conhecimento a partir das possibilidades de exploração dos objetos e através da interação com o grupo e o meio.

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças

e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (BNCC, 2017, p.33).

Dessa maneira o educador é entendido como um ser social dotado de conhecimento cultural. Que tem por principal finalidade formar cidadãos e cidadãs críticos, com visão ampla da realidade. Uma das exigências é o aperfeiçoamento do dia a dia da criança com a introdução de brinquedos, brincadeiras e jogos diversificados. As vivências com os jogos e brincadeiras levam o professor a observar as atitudes de cada criança, sozinho ou interagindo com os pares. Nestas situações lúdicas, educador e educando, devem estar livres para brincar e/ou jogar respeitando tanto seus limites quanto as regras que são impostas. Fortuna (2011) reafirma dizendo-nos que: "Assim como a interação criança-criança na brincadeira é fundamental, também é importante a interação da criança com o educador. A presença do educador na brincadeira é agregadora e estimulante". Brincando junto, o educador não apenas dita as regras do jogo/brincadeira, mas media dos conflitos e propõe solução para os problemas. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:

É o adulto, na figura do professor, portanto, que, na instituição infantil, ajuda a estruturar o campo das brincadeiras na vida das crianças. Consequentemente é ele que organiza sua base estrutural, por meio da oferta de determinados objetos, fantasias, brinquedos ou jogos, da delimitação e arranjo dos espaços e do tempo para brincar. Por meio das brincadeiras os professores podem observar e constituir uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças em conjunto e de cada uma em particular, registando suas capacidades de uso das linguagens, assim como de suas capacidades sociais e dos recursos afetivos e emocionais que dispõem. (1998, p. 28).

A organização do tempo é importante por ser facilitador na aprendizagem. As rotinas devem ser flexíveis, as crianças necessitam de um tempo para adaptação, do contrário o ensino se torna algo repetitivo e de pouco interesse. Através da organização dos espaços, dos processos e recursos pedagógicos aplicados, iremos observar o desencadeamento da autonomia no sentindo moral e intelectual de governar a si mesmo e de tomar decisões. De acordo com a teoria da aprendizagem de Vygotsky nós aprendemos através das relações com as pessoas e com o meio sociocultural, o que é constantemente reafirmado durante o trabalho com o lúdico nos anos iniciais do ensino fundamental.

A UTILIZAÇÃO DE JOGOS E BRINCADEIRAS COMO RECURSOS DE APRENDIZAGEM

A educação lúdica é um tipo de abordagem pedagógica que vem se destacando ao logo do tempo. Ao inserir jogos, brincadeiras e atividades lúdicas em sala, os educadores e educadoras estimulam aprendizagens expressivas e constantes. É natural que o ensino tradicional possua como base uma educação passiva, já a ludicidade encoraja as crianças, estimulando participação ativa e motivadora no processo educacional.

Muitos autores defendem o uso da ludicidade como recurso de ensino aprendizagem, segundo eles, jogos e brincadeiras por exemplo, são estratégias que promovem a contribuição constante da interação professor/estudante, o que torna a proposta dinâmica. Neste contexto, Rau (2007) afirma:

O entendimento do jogo como recurso pedagógico passa pela concepção de que, se a escola tem objetivos a atingir e o aluno busca a construção de seu conhecimento, qualquer atividade dirigida e orientada visa a um resultado e possui finalidades pedagógicas. RAU (2007, p.32)

Assim sendo, é possível reafirmar que jogos e atividades lúdicas, quando adotados pelo professor, para mediar a aprendizagem, tornam-se importantes condutores do conhecimento, de forma não só significativa, mas agradável. Para Rau (2007), "qualquer atividade lúdica que for utilizada como recurso pedagógico, precisa ser contextualizada significativamente no universo do aluno para que ele possa pensar com clareza, desenvolvendo a criatividade e seu raciocínio lógico". Por este motivo é preciso que o educador tenha clareza de sua pretensão com estes recursos e quais objetivos

pretende alcançar, levando em consideração à necessidade educacional dos estudantes de forma individualizada, adequando a ação pedagógica a melhor maneira de aprender. Borba (2006), afirma que temos a nossa disponibilidade atividades simples, mas que são muito funcionais no processo de alfabetização:

No processo de alfabetização, por exemplo, os trava-línguas, jogos de rima, lotos com palavras, jogos da memória, palavras cruzadas, língua do pê e outras línguas que podem ser inventadas, entre outras atividades, constituem formas interessantes de aprender brincando ou de brincar aprendendo. (BORBA, 2006).

Neste contexto, ensinar por meio do lúdico, desperta o desejo de aprender, já que brincando ou jogando, a criança foca, se dedica e se vê liberta da tensão provocada pelos métodos tradicionais e conteudistas de ensino. Como defende Aguiar:

O fato é que muitas tarefas escolares, do modo como são propostas, são desagradáveis para as crianças. Algumas razões para isso é que o tempo de sua realização é excessivo ou insuficiente. As instruções ou orientações para seu fazer são pouco claras, as tarefas são complicadas, formuladas de forma indireta e confusa. Além disso, os conteúdos são repetitivos e a formulação é irregular e sem sentido para a criança. (AGUIAR, 1998).

Para o autor, as vivências educacionais necessitam ser propostas e planejadas pelo professor de maneira dinâmica de forma que a criança seja envolvida em seu jogo simbólico, fazendo uso de materiais e espaços adequados, pois quando a criança brinca seus pensamentos e emoções são organizados, o que proporciona o desenvolvimento de potencialidades como a concentração e coordenação motora.

Partindo deste pressuposto é possível afirmar que a ludicidade é um excelente fio condutor, que leva o aprendizado de forma leve e agradável, já que os meninos e meninas aprendem brincando e brincam aprendendo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As crianças inicialmente exploram o mundo ao seu redor a partir dos brinquedos: no começo no ambiente familiar, depois na escola ou em outros ambientes sociais. Por meio dessa vivência lúdica, as crianças passam a interagir com os brinquedos, com os objetos em geral e com as pessoas as quais convivem. A partir disso, a criança começa a adquirir conhecimento de mundo, socializando-se. A hipótese de que as crianças aprendem brincando é confirmada a partir da visão de diferentes pesquisadores. Assim, os resultados indicaram que a proposta de se trabalhar com atividades lúdicas durante o processo de aprendizagem, são extremamente necessários e contribuem de forma significativa para o desenvolvimento delas.

Incluir atividades lúdicas durante a alfabetização e letramento das crianças, propicia não apenas os objetivos de aprendizagens esperados para a faixa etária, mas desperta principalmente evoluções afetivas, amorosas, sociais, motoras e cognitivas, capazes de ativar sentimentos de relações consigo mesmas e com o universo que as rodeia. A ludicidade auxilia na revelação do mundo, no qual os pequenos e pequenas estão inseridos, os ajudando na construção e transformação da realidade, de maneira que fazer pedagógico e aprendizagem, caminhem juntos e harmonicamente.

Apresentamos muitas coisas às crianças, e estas são capazes de produzir muito mais e além daquilo que disponibilizamos a elas, desde que sejam respeitados seus interesses, desejos, necessidades, saberes, e quando livres para criarem. Favorecer as experiências de meninos e meninas através das brincadeiras é sem dúvida papel e compromisso de professores brincantes, pois abertos às crianças com elas aprendem e com elas também se formam.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, J.S. 1998. Educação: jogos para o ensino de conceitos. Campinas, Papirus.

BAMBERG, S.M. A importância de se trabalhar o lúdico nos anos iniciais do ensino fundamental. Disponível em: 102_a_importancia_de_trabalhar_o_ludico_na_alfabetizacao_nos_anos_iniciais.pdf . Acesso em: 11/05/2024

BORBA, A.M. O brincar como um modo de ser

e estar no mundo. FNDE, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz Terra, 1996.

KISHIMOTO, T. M. (org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 14º Ed. São Paulo. Editora Cortez, 2010.

LEAL, A. Fala Maria Favela: Uma experiência criativa em alfabetização. Ática: São Paulo, 2001.

LUCKESI, C. C. Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. 2005. Disponível em: http://www.luckesi.com.br/artigoseducacaoludicidade.htm. Acesso em: 12-05- 2024

MARTINS, J.R; NUNES, M.V. da S. 245 Jogos Lúdicos para Brincar com nossos Pais Brincavam. Rio de Janeiro: Editora WAK, 2011.

PIAGET, J. A Formação do Símbolo na criança. Editora: Livros técnicos e Científicos. 1990.

PIAGET, J. Psicologia e Pedagogia. Trad. Por Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Forence Universitária, 1976.

MOURA, A.M. e; SANTOS, B.M.L. dos; MARCHESINI, A.L.S. O brincar e sua influência no desenvolvimento de crianças com transtorno do espectro autista. Disponível em: O brincar e sua influência no desenvolvimento de crianças). Acesso em: 12/05/2024.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

RAU, M. C. T. D. A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica. Curitiba: 2007

TEIXEIRA, C. E. J. A Ludicidade na Escola. São Paulo: Loyola, 1995

A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O VALOR DA APROXIMAÇÃO

RENATA FELIX DOS SANTOS PEREIRA

RESUMO
O objetivo deste trabalho de conclusão de curso é identificar e refletir as possíveis relações entre professor e o aluno a fim de contribuir para o processo ensino-aprendizagem, através da identificação de pontos relevantes, nas concepções, que possam estimular professor e aluno para uma convivência de afetividade no processo educativo levando-os a uma educação de qualidade no processo metodológico. A pesquisa é de cunho bibliográfico, identificando-se que a prática educativa é de grande significância na formação do educando cidadão. Assim, traça uma análise reflexiva dos principais problemas cotidianos enfrentados na sala de aula pelos alunos e professores, em suas interações, enquanto sujeitos inerentes do processo educacional. O presente trabalho também se baseará na pedagogia dialógica de Paulo Freire (1997, p.45), na qual o Educador e Educando desenvolvem uma relação de respeito horizontal através do: diálogo, respeito e afetividade. A escolha do tema desse trabalho se deu, com o objetivo de refletir criticamente sobre os problemas educacionais.

Palavras-Chave: Diálogo; Respeito; Afetividade; Práticas Educativas.

INTRODUÇÃO

O trabalho aqui apresentado é abordar a interação Professor-Aluno na aprendizagem sob os enfoques literários, psicológicos, sócio históricos e afetivos, buscando compreender suas influências na aprendizagem do ensino fundamental, já que, a educação é uma atividade sócio-política na qual consiste em a relação entre sujeito: Professor e aluno.
Para que se entenda a dimensão desta relação faz-se necessário conceituar Interação: Processo interpessoal pelos quais indivíduos em contato modificam temporariamente seus comportamentos uns em relação aos outros, por uma estimulação recíproca contínua. A interação social é o modo comportamental fundamental em grupo. (DICIONÁRIO DE PSICOLOGIA, p. 439).

Na interação Professor-Aluno, a escola enquanto instituição educativa desempenha um papel fundamental, sendo palco das diversas situações que propiciam esta interação no que tange sua dimensão socializante, a qual prepara o indivíduo para a convivência em grupo e em sociedade. Assim, também é função da escola a dimensão epistêmica, que ocorre a apropriação de conhecimentos acumulados, bem como a qualificação para o trabalho, dimensão profissionalizante.
Na fala de Freire (1997, p. 47), percebe-se o vínculo entre o diálogo e o fator afetivo que norteará a virtude primordial do diálogo, o respeito aos educandos não somente como receptores, mas enquanto indivíduos.
Tendo como problema da pesquisa, é constatado que as relações afetivas que o aluno estabelece com os colegas e professores são grande valor na educação, pois a afetividade constitui a base de todas as reações da pessoa diante da vida. Sabendo que as dificuldades afetivas provocam desadaptações sociais e escolares, bem como perturbações no comportamento, o cuidado com a educação afetiva deve caminhar lado a lado com a educação intelectual.
A justificativa da presente pesquisa é buscar conhecer a teoria acima descrita que poderá contribuir a uma boa convivência no interior das instituições educativas que ocorrem, antes de tudo, um contato humano entre pessoas que pensam e agem e têm, sobretudo, sentimentos. É preciso respeitar o outro no seu modo de ser e assim, garantir um bom relacionamento, possibilitando um clima de confiança.

O ESPAÇO DA ESCOLA

O perfil da educação brasileira apresentou significativas mudanças nas últimas décadas. O desempenho dos alunos remete-nos à necessidade de considerarem a formação do professor, como sendo requisito fundamental para a melhoria dos índices de aprovação, repetência e evasão do ensino.
As expectativas do professor sobre o desempenho dos alunos podem funcionar como uma “suposição de auto realização”. Isto é: o

aluno de quem o professor espera menos é o que realiza menos, ao passo que aqueles de quem se espera um bom desempenho acabam, na realidade, por apresentá-lo. Assim, as taxas de evasão evidenciam a baixa qualidade do ensino e a incapacidade dos sistemas educacionais e das escolas de garantir a permanência do aluno, penalizando os alunos de nível de renda mais baixos. Exatamente por fazerem parte de famílias desprovidas de recursos, as crianças não têm acesso ao mínimo de informações culturais no lar, e por isso, chegam à escola em situação de inferioridade em relação à maioria dos estudantes de classes mais altas.
Uma criança que faça parte de uma família de poucos recursos, sua alimentação será deficiente e, por isso, seu desenvolvimento físico e sua saúde serão deficientes. Por viver em ambientes com pessoas que não tiveram uma boa formação escolar, sua linguagem terá muitas falhas. O estudante carente usa uma linguagem pobre em vocabulário e em sua estruturação. Seus colegas de famílias de melhor posição social, que cresceram entre pessoas com algum grau de instrução, teriam domínio de um proveitoso vocabulário.
COLL (1996:95) afirma que:
Os alunos formam seu próprio conhecimento por diferentes meios: por sua participação em experiências diversas, por exploração sistemática do meio físico ou social, ao escutar atentamente um relato ou uma exposição feita por alguém sobre um determinado tema, ao assistir um programa de televisão, ao ler um livro, ao observar os demais e os objetos com certa curiosidade e ao aprender conteúdos escolares propostos por seu professor na escola.
COLL (1996,p.95)

Os regulamentos e exigências escolares também são vistos como causas dos problemas que a educação enfrenta. Logo de início há uma extrema falta de vagas, a escola tem uma localização que dificulta o trajeto de ida e volta dos alunos. Depois temos os horários estabelecidos pelas escolas, que são muito criticados por não atenderem a realidade da população. Outro fator que dificulta a permanência e o bom desempenho dos alunos na escola são, as despesas com materiais exigidos pela escola como: uniforme, livros, taxas, etc..., isso porque na maioria dos casos, os pais não podem comprar o que a escola exige.
Todos esses regulamentos não são problemas para as crianças de classe média, cujos pais são bem empregados. No entanto, para as crianças de famílias pobres, estas exigências representam grandes dificuldades e obstáculos para conseguir aprovação na escola.
A família é colocada como principal responsável pelo fracasso dos alunos, não sendo questionadas, as condições materiais de vida dessas famílias, nem sua participação nas relações sociais de produção que são o que determinam, em última instância, as possibilidades de assistência aos filhos. Essas conclusões ideológicas eximem os professores de observar sua própria atuação no contexto escolar, sua participação na seletividade e, na função da escola como reprodutora da sociedade desigual na qual se insere.
A escola não pode ser propriedade de um partido; e o mestre faltará em seus deveres quando empregue a autoridade de que dispõe para atrair seus alunos à rotina de seus preconceitos pessoais, por mais justificados que lhes pareçam.
DURKHEIM (1978, p.49)

Em várias salas de aula nota-se a exigência constante de disciplina, o estabelecimento de uma relação autoritária entre o professor e seus alunos, o trabalho obrigatório e repetitivo. Um dos meios de controlar a disciplina é a divisão do tempo. Há hora determinada para entrar, sair, para o recreio, a merenda, para tomar água, para ir ao banheiro, etc. O cumprimento do horário é obrigatório, sem levar em conta o que a criança está fazendo ou qual é a sua vontade no momento.
Há, por parte do professor, uma vigilância constante e ameaças, gerando um clima de tensão entre as crianças, por estarem sempre antecipando as consequências de seus "maus atos": o aluno corre o rico de ficar sem recreio, de ser retirado após as aulas, além de outras ameaças de castigo. Quem é "bem-comportado" recebe recompensas e é apresentado como modelo aos colegas.
Mas os tempos mudaram e mudaram muito. Hoje, uma suspensão transformou-se num prêmio, seja ela de um dia ou mais. Algumas escolas, mesmo mantendo o sistema de suspensão, são mais esclarecidas, suspendem os alunos de suas atividades didáticas e recrea-

tivas, mantendo-o em seu recinto através da organização de trabalhos nas bibliotecas ou coordenações, e aproveitam para encaminhá-lo aos serviços de orientação educacional. Nesses casos, o prêmio não é tão grande.

WERNECK (1999, p.60)

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

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

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

O VALOR DO AFETO NA RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNO

O saudoso educador Paulo Freire (1997, p. 45) certa vez proferiu que “não há educação sem amor”. Sabiamente ele foi ao âmago de tudo, pois educar sem amor pode resultar em um mero ganha pão, em um simples contar de hora-aula ou em uma assinatura de folha de ponto apenas. É mister que viver de verdade exige vontade, alegria, doação, ou seja, exige paixão.

Acredito que mais que a própria razão, a condição de amar é que nos torna especiais dentre os seres que habitam a terra. E na hora de transmitir nossos conhecimentos aos outros homens é importante fazer valer isto que há de belo dentro de nós, sempre transmitindo conhecimentos com afeto.

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

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

A sociedade acaba influenciando no desenvolvimento psíquico do aprendiz. O professor deve estar atento e consciente de sua responsabilidade como educador. O ambiente de sala de aula, que muitas vezes pode se mostrar frio, severo e hostil aos nossos educandos, deve ser recolocado, reapresentado aos mesmos de forma mais amena e amigável. Quando a maioria das tarefas de sala de aula exige que a criança fique parada e estática, com uma atenção direcionada ao que é exposto pelo professor, certamente este local não será um dos mais atraentes a ela. Não é difícil, dentro desse clima austero, surgir hostilidade da criança em relação ao professor e ao ambiente escolar. Dentro dessas situações de conflito facilmente observadas nas escolas, o professor pode fazer toda a diferença.

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

O professor precisa compreender o aluno e seu universo sociocultural. Mas conhecer esse aluno e seu universo implica em uma pré-disposição de amá-lo. Cabe ao professor investigar mais esse aluno e, ao longo de sua formação, não deixar que esse educando acumule raivas ou questionamentos. Hoje muito se sabe que o lado intelectual caminha de mãos dadas com o lado afetivo.
Considerando esses pontos discutidos, o relacionamento entre professor e aluno deve ser de amizade, de respeito mútuo, de troca de solidariedade, não aceitando de maneira alguma um ambiente hostil e opressor que semeie o medo e a raiva no contexto de sala de aula.
A prática pedagógica deve sempre prezar o bem-estar do educando. Quando o educador consegue entender o poder dessa pedagogia do amor e toda a bem querência que a mesma traz, mais e mais alunos aprenderão com maior facilidade e gosto e, acima de tudo, mais e mais professores notáveis e inesquecíveis passarão pela vida de nossos educandos deixando suas marcas positivas.

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

Conhecer é apropriar-se intelectualmente de um dado campo de fatos, ou de idéias que constituem o saber estabelecido; pensar é enfrentar pela reflexão a capacidade de uma experiência nova cujo sentido ainda precisa ser reformulado que precisa ser reproduzido pelo trabalho de reflexão, sem outras garantias senão o contato com a própria experiência. CHAUÍ (1998, p.45):

É de suma importância que o professor, por maior que seja sua capacidade, seu conhecimento, sua formação, tenha consciência de que ele e seus alunos estão em locais, ângulos opostos: por outro lado, ele não deve se vangloriar desta hierarquia e muito menos de seu conhecimento. Para que haja uma boa convivência entre professor e aluno um bom diálogo é fator de essencialidade.
Entretanto, não é esta realidade que observamos no contexto educacional brasileiro, pois o professor geralmente é arrogante, inseguro, ansioso e acaba criando um clima de terror em sala de aula. Na maioria das vezes a causa desta problemática está na má remuneração, na falta de preparo, na instabilidade familiar, fatores que influenciam no desempenho do docente.
Desde os seus primeiros trabalhos, na verdade, PIAGET (1980, p37), reconheceu o aspecto afetivo como importante embora tenha centrado menos sobre este aspecto do que sobre o aspecto cognitivo. Uma segunda razão provável para um estudo maior da dimensão cognitiva reside no fato de Piaget ter percebido que o estudo científico do aspecto afetivo como mais difícil do que o estudo da estrutura cognitiva.
É possível que Piaget (1980, p47) tenha escolhido, tentar resolver primeiro os problemas mais controláveis e por isso, dedicou uma quantidade desproporcional de sua energia às questões de estrutura cognitiva.
Uma terceira razão para isso é que à medida que os psicólogos e educadores tentaram entender o trabalho de Piaget (1980, p. 52), as "construções" que eles fizeram de sua teoria, começaram na melhor das hipóteses, como "pré-operacionais". Afora todas essas considerações, por certo, uma leitura cuidadosa dos trabalhos de Piaget (1980, p.124) deixa claro que uma visão do desenvolvimento intelectual, incluindo apenas o desenvolvimento cognitivo, sem levar inteiramente em conta os aspectos afetivos é incompleta.

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

Sabe-se que a criança possui necessidades e características peculiares e a escola desempenha um importante papel nesse aspecto, que é oferecer um espaço favorável às brincadeiras associadas a situações de aprendizagem que sejam significativas, contribuindo para o desenvolvimento de forma agradável e saudável.
O desenvolvimento mental da criança, antes de seis anos de idade, segundo Piaget, pode ser sensivelmente estimulado através de jogos. A brincadeira representa tanto uma atividade cognitiva quanto social e através das mesmas as crianças exercitam suas habilidades físicas, crescem cognitivamente e aprendem a interagir com os outros (ANTUNES, 1998, p.73).
O momento da brincadeira possui grande importância, pois contribui para o desenvolvimento do potencial integral da criança. Sendo também o espaço que proporciona liberdade criadora, oportunidades de socialização, afetividade e um encontro com o seu próprio mundo, descobrindo-se de maneira prazerosa.
Partindo desse pressuposto, e por acreditar que, muitas vezes, as brincadeiras não têm feito parte do currículo escolar, sendo ignoradas no planejamento diário, propõe-se uma reflexão acerca da utilização da brincadeira em seu aspecto pedagógico nas escolas de Educação Infantil.
Ao optar por atividade lúdica como forma de desenvolvimento da aprendizagem, o educador poderá conhecer melhor o grupo em que trabalha, promovendo situações interessantes e desafiadoras para a resolução de problemas, permitindo que os aprendizes façam uma autoavaliação com relação sobre seu desempenho, além de permitir que todos participem ativamente de cada etapa vivenciada na execução de cada jogo.

Segundo ANTUNES (1998, p. 36):

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

Cabe ao educador explorar e adaptar as situações cotidianas do educando às atividades escolares, mas para tanto, é de suma importância que domine as ideias e o método que ele deseja trabalhar, com o intuito de que o aluno construa seu próprio conhecimento, e tenha consciência de que os jogos propostos são meios para atingir seus propósitos e não fins em si mesmo.
Segundo o mesmo autor,

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

A atividade lúdica é uma importante fonte ao educador, trazendo informações sobre os interesses de seus alunos, suas interações, suas habilidades de adaptação às regras, etc. Com base nessas observações, o educador tem a oportunidade de programar atividades pedagógicas direcionadas.
Ao programar as atividades, é interessante que o educador associe também alguns questionamentos relativos à idade, capacidades, preferências e outras particularidades, visando o prazer e os efeitos positivos que o jogo proporciona.
Outra questão importante, além de tratar-se de um dos pontos de preocupação dos educadores infantis, refere-se à organização de um espaço adequado para a realização da atividade, para que o jogo possa ser explorado em sua totalidade.
A conveniência do ambiente é fundamental para o sucesso no uso dos jogos. O espaço necessário à manipulação das peças é sempre imprescindível, assim como sua cuidadosa embalagem e organização, a higiene da mesa ou mesmo do chão em que o aluno usa para sua atividade (ANTUNES, 1998, p.41).
A atenção do educador é fundamental no con-

tato direto com a criança, ensinando-a como utilizar o brinquedo e brincando com ela também. Ao brincar com a criança, o educador contribui significativamente, pois assim a auxilia na construção de sua identidade cultural e de sua personalidade.
Ao utilizarmos o jogo na prática pedagógica, é interessante fazer deste um momento de conhecimento e convivência com as crianças, permitindo conhecê-las e aproximar-se de seu modo de conhecimento do mundo. É interessante voltar o olhar não apenas no que elas fazem, mas também observar o modo como elas fazem.
Neste processo, o centro de atenção passa a ser o outro, buscando para os educadores um novo sentido ao trabalho pedagógico: conhecer a criança para trabalhar com ela, para brincar com ela, para aprender com ela.
Os jogos devem ser utilizados somente quando a programação possibilitar e somente quando se constituírem em um auxílio eficiente ao alcance de um objetivo dentro desta programação. De certa forma, a elaboração do programa deve ser precedida do conhecimento dos jogos específicos e, na medida em que estes aparecem na proposta pedagógica, é que devem ser aplicados, sempre com o espírito crítico para mantê-los, alterá-los, substituí-los por outros ao se perceber que ficaram distantes desses objetivos. Assim, o jogo só tem validade se usado na hora certa e essa hora é determinada pelo seu caráter desafiador, pelo interesse do aluno e pelo objetivo proposto. Jamais deve ser introduzido antes que o aluno revele maturidade para superar seu desafio e nunca quando o aluno revelar cansaço pela atividade ou tédio por seus resultados.
Quando o jogo é extremamente fácil ou é acima da capacidade de solução por parte do aluno, causa desinteresse e até mesmo baixa estima. Por isso, é importante que o professor planeje desafios que estimulem o aluno. É essencial que o professor utilize o jogo ou brincadeira como ferramenta de combate à apatia e como instrumento de desafios visando a interação do grupo. O entusiasmo do professor e o preparo dos alunos para um momento especial a ser propiciado pelo jogo constituem um recurso insubstituível no estímulo para que os alunos queiram jogar, e, os jogos devem ser cuidadosamente introduzidos e a posição dos alunos claramente definida.
É através de jogos e brincadeiras que a criança tem oportunidade de desenvolver um canal de comunicação, uma abertura para o diálogo com o mundo dos adultos, onde ela estabelece seu controle interior, sua autoestima e desenvolve relações de confiança consigo mesma e com os outros.

O JOGO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO
As crianças são "as personagens" dos jogos. Os papéis mudam de um cenário para outro. E todas têm oportunidade de experimentar "pegar o outro, ou serem pegos"; brincar com os amigos ou contra eles. E só um jogo. Mas é muito mais do que um jogo... (Rubem Alves, 2001, p37)

Para pensar o jogo como meio educacional, devemos situá-lo a partir da definição de objetivos mais amplos. Que papel tem a educação em relação ã sociedade? A escola é um instrumento de transformação da sociedade; sua função é contribuir, junto com outras instâncias da vida social, para que essas transformações se efetivem. Nesse sentido, o trabalho da escola deve considerar as crianças como seres sociais e trabalhar com elas no sentido de que sua integração na sociedade seja construtiva. Nessa linha de pensamento, a educação deve privilegiar o contexto socioeconômico e cultural, reconhecendo as diferenças existentes entre as crianças (e considerando os valores e a bagagem que elas já têm); ter a preocupação de propiciar a todas as crianças um desenvolvimento integral e dinâmico (cognitivo, afetivo, linguístico, social, moral e físico motor), assim como a construção e o acesso aos conhecimentos socialmente disponíveis do mundo físico e social. A educação deve instrumentalizar as crianças de forma a tornar possível a construção de sua autonomia, criticidade, criatividade, responsabilidade e cooperação.
Tornando como base à concepção da criança como ser integral, constata-se que as atividades que as crianças estão realizando na escola têm um tratamento compartimentado.
Em relação ao desenvolvimento moral as crianças constroem normalmente o seu próprio sistema de valores morais, baseando-se em sua própria necessidade de confiança com as outras. Esse processo é uma verdadeira

construção interior. Através da construção autônoma se forma uma boa concepção de si, um ego íntegro e uma autonomia que sustente uma saúde mental positiva.
Formar homens sensíveis, criativos, inventivos e descobridores, assim como espíritos capazes de criticar e distinguir entre o que está provado e o que não está deve ser o principal objetivo da educação.

O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM
A linguagem, forma de representação verbal, é básica no processo de desenvolvimento. Piaget sustenta que a linguagem só aparece depois do pensamento, e que ele depende sobre tudo da coordenação de esquemas sensório-motor.
A linguagem é uma forma de se comunicar e se expressar; um meio, portanto, de interagir socialmente. Falar, ler e escrever são formas de o indivíduo ter acesso aos conhecimentos construídos histórica e socialmente. Paralelamente, por meio da linguagem, é possível desenvolver a memória, a imaginação e a criatividade e, muito especialmente, passar do pensamento concreto ao pensamento mais abstrato. A linguagem é, portanto, o meio básico de comunicação social dos indivíduos.
Até adquirir a facilidade da linguagem, o jogo é o canal através do qual os pensamentos e sentimentos são comunicados pela criança.
O jogo está intimamente relacionado à representação simbólica e reflete e facilita o desenvolvimento dessa representação.

O DESENVOLVIMENTO AFETIVO
À medida que a criança se desenvolve e interage com o meio e com o grupo, sua identidade, sua autoimagem positiva, suas personalidades são desenvolvidas. A afetividade é uma constante no processo de construção do conhecimento e é ela que, na verdade, irá influenciar o caminho da criança na escolha dos seus objetivos.
Amor, ódio, agressividade, medo, insegurança, tensão, alegria ou tristeza são alguns dos afetos mais comuns, com os quais o educador deverá lidar para encaminhar a criança no seu desenvolvimento.
A motivação é outro fator que influencia o desenvolvimento: se a motivação é grande, a criança irá se esforçar para fazer coisas mais complexas. A criança afetivamente perturbada sofrerá um bloqueio no desenvolvimento geral, pois os problemas afetivos canalizarão suas energias.
O jogo espelha e melhora o progresso da criança ha pré-escola, através da afirmação do eu e na idade escolar, ajudando na tarefa de consolidação do eu. No jogo pode ser comprovada a importância dos intercâmbios afetivos das crianças entre elas ou com os adultos significativos (os pais e os professores). O jogo é uma "janela" da vida emocional da criança.
A oportunidade de a criança expressar seus afetos e emoções através do jogo só é possível num ambiente e espaço que facilitem a expressão: é o adulto que deve criar esse espaço.

CONSIDERAÇÕES FINAIS
É preciso considerar o fato de que o professor, quando se torna comprometido com o aluno e com uma educação de qualidade, fazendo do aluno alvo do processo ensino-aprendizagem, e cumprindo seu papel de orientador e facilitador do processo, legitima assim a teoria de uma facilitação da aprendizagem, através da interação entre sujeitos, ultrapassando, desse modo, a mera condição de ensinar.
No entanto, muitos fatores levam a questionar se esta prática educativa vem realmente acontecendo de maneira satisfatória nas instituições. Muitas vezes, as relações entre os sujeitos acabam por se contrapor, seja por motivos econômicos, sociais, políticos ou ideológicos, demonstrando falhas no cotidiano e lar, bem como limitações quanto à aquisição do conhecimento no processo ensino-aprendizagem.
Na realidade, a prática docente tem uma parcela não só significativa na relação professor e aluno, mas quase que definitiva em todo o processo. A arrogância didática do detentor do saber e a "segurança" que o mesmo tem de que seu poder, seus conhecimentos ilimitados são suficientes, pode produzir um aprendizado equivocado e covarde, uma vez que este acredita que a culpa é somente do aluno quando os resultados não condizem com as suas expectativas.
Com toda essa mínima produtividade, o que ocorre é a morte da criatividade, reproduzindo assim o que já existe.
Certamente, a simples mudança de paradigmas não garante de forma alguma uma mu-

dança de concepção pedagógica, ou seja, de prática escolar. A superação de valores tidos como indispensáveis hoje, apesar de ultrapassados, já não são suficientes para os avanços necessários na prática docente.
Para o educador, o ensinar deve ser uma arte, uma ciência e um conjunto de técnicas que são utilizadas para se alcançar um objetivo. Através de alguns subsídios, toma-se fácil conduzir o processo de aprender a raciocinar, a refletir e usar a própria criatividade. No momento em que o educador se preocupa em educar com arte, toma-se comprometido com o aluno e com uma educação de qualidade, fazendo do aluno um alvo do processo ensino-aprendizagem e cumprindo seu papel de orientador no processo.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. A gestação do futuro. Campinas: Papirus, 2001.

ANTUNES, Celso, Manual de técnicas de dinâmicas de grupo de sensibilização de Ludopedagogia, Vozes, 1998.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

RESUMO
O Transtorno do Espectro Autista (TEA) manifesta-se nos primeiros anos de vida, coincidindo com o início das relações sociais e a frequência a diferentes ambientes, como a Educação Básica. O desenvolvimento desses estudantes, em especial, pode ser promovido através de diversas estratégias e abordagens educacionais adaptadas às suas necessidades específicas. Essas possibilidades incluem intervenções precoces e intensivas, programas educacionais individualizados, apoio especializado de profissionais como psicólogos e terapeutas ocupacionais, e o uso de tecnologias assistivas. A implementação de ambientes estruturados e previsíveis, que ofereçam suporte sensorial e emocional, também é fundamental para o progresso dos estudantes autistas. Além disso, a inclusão social e educacional em ambientes educacionais regulares, com o suporte de educadores capacitados em métodos de ensino inclusivos, pode significativamente melhorar o desenvolvimento cognitivo, social e emocional desses estudantes. Sob essa perspectiva, o estudante deve ser compreendido e respeitado como um ser em desenvolvimento, necessitando de recursos planejados pelos professores por meio de atividades que respeitem seu ritmo de aprendizagem. Neste contexto, a presente pesquisa baseia-se em uma revisão bibliográfica sobre o tema. O objetivo geral é discutir o TEA, enquanto os objetivos específicos visam compreender e detectar o modo peculiar como o estudante se posiciona no mundo, o que possibilita desenvolver práticas pedagógicas que auxiliem seu desenvolvimento em conformidade com os objetivos propostos. Os resultados indicam que a discussão sobre o tema permite repensar a inclusão escolar e os desafios enfrentados pelos professores para sua consolidação, garantindo a progressão das aprendizagens dos estudantes no contexto educacional.
Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista (TEA); Educação Básica; Educação Especial.

ABSTRACT
Autism Spectrum Disorder (ASD) manifests itself in the first years of life, coinciding with the beginning of social relationships and attendance at different environments, such as Basic Education. The development of these students, in particular, can be promoted through various educational strategies and approaches adapted to their specific needs. These possibilities include early and intensive interventions, individualized educational programs, specialized support from professionals such as psychologists and occupational therapists, and the use of assistive technologies. The implementation of structured and predictable environments that offer sensory and emotional support is also essential for the progress of autistic students. Furthermore, social and educational inclusion in regular educational environments, with the support of educators trained in inclusive teaching methods, can significantly improve the cognitive, social and emotional development of these students. From this perspective, the student must be understood and respected as a developing being, needing resources planned by teachers through activities that respect their learning pace. In this context, this research is based on a bibliographical review on the topic. The general objective is to discuss ASD, while the specific objectives aim to understand and detect the peculiar way in which the student positions themselves in the world, which makes it possible to develop pedagogical practices that help their development in accordance with the proposed objectives. The results indicate that the discussion on the topic allows us to rethink school inclusion and the challenges faced by teachers in its consolidation, ensuring the progression of students' learning in the educational context.

Keywords: Autism Spectrum Disorder (ASD); Basic education; Special education.

INTRODUÇÃO

Para que a escola promova o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), é fundamental adotar uma prática pedagógica coletiva que enfatize a importância do envolvimento

familiar e implemente mudanças estruturais e metodológicas. Tais mudanças devem privilegiar metodologias de ensino que se ajustem às reais necessidades desses estudantes.
A Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Esta lei, fruto da luta de uma mãe para garantir os direitos de seu filho e de outras crianças, é composta por oito artigos que delineiam os direitos e benefícios básicos das pessoas com TEA.
A lei destaca o incentivo à formação e capacitação de profissionais para o atendimento dessas pessoas, bem como a orientação a pais e responsáveis. Na área educacional, impõe multas a gestores escolares ou outras autoridades competentes que se recusem a matricular estudantes com TEA ou qualquer outra deficiência.
A relevância deste tema se justifica pelo fato de que, apesar do processo de inclusão estar previsto em lei e haver inúmeros estudos sobre o Autismo, ainda existem muitos desafios na Rede Pública de Ensino que dificultam ou impedem sua efetivação.
A problemática inclui variadas questões, dentre elas, desafios discutidos na literatura, mas também a preocupação com a inserção da família no processo e a superação do fracasso escolar, aspectos que ainda precisam de desenvolvimento.
Como objetivo geral, o presente artigo visa discutir o TEA. Os objetivos específicos são compreender e detectar o modo peculiar como o estudante com TEA se posiciona no mundo, permitindo assim desenvolver práticas pedagógicas que auxiliem seu desenvolvimento de acordo com os objetivos propostos.

DESENVOLVIMENTO

O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é caracterizado por comportamentos que comprometem o desenvolvimento motor, psicológico e, em alguns casos, neurológico, dificultando os processos cognitivos relacionados à linguagem e à interação social (LOPEZ-PISON et al., 2014).
A discussão sobre o autismo começou em 1911, com as pesquisas de Bleuler, que associava o transtorno à esquizofrenia. Em 1943, Kanner apresentou uma definição clínica específica do autismo, diferenciando-o da esquizofrenia.
O autismo era objeto de hipóteses mecanizadas por biólogos, geneticistas e psicanalistas. Então, permanece um mistério a sua verdadeira origem e sua evolução. Sendo assim, e sem dúvidas é difícil determinar se a manifestação e ativa ou voluntária dessas crianças, se tem posição com deficiências biogenéticas cujas origens ainda são ignoradas de modo que se articulam, entre si criando desordem e anarquia no universo dessas crianças (AMY, 2001, p. 19).
Diferentes conceitos têm sido associados ao Transtorno do Espectro Autista (TEA), variando conforme a área de pesquisa. Historicamente, termos relacionados à psicose e à esquizofrenia foram utilizados por Kanner e Asperger. Além disso, a psicologia introduziu o conceito de Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (TID), enquanto a psiquiatria adotou o termo Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD).
Como dito, o conceito de autismo foi introduzido pela primeira vez na década de 1940 pelos psiquiatras Leo Kanner e Hans Asperger, que descreveram crianças com comportamentos incomuns, dificuldade em interações sociais e interesses restritos e repetitivos. Kanner usou o termo "autismo infantil precoce" para descrever um grupo de crianças com essas características, enquanto Asperger identificou um grupo com sintomas semelhantes, mas com habilidades linguísticas e cognitivas mais desenvolvidas, hoje conhecido como Síndrome de Asperger.
Por várias décadas, o autismo foi considerado um transtorno raro e grave, muitas vezes associado à deficiência intelectual. No entanto, a partir da década de 1980, começou-se a entender que o autismo era mais comum do que se pensava, e que suas manifestações poderiam variar amplamente, indo de indivíduos não-verbais com graves dificuldades de comunicação a pessoas altamente funcionais e verbalmente competentes (LOPEZ-PISON et al., 2014).
Com o avanço das pesquisas e o desenvolvimento de novas abordagens diagnósticas, o conceito de autismo foi expandido para incluir uma variedade de transtornos relacionados sob o termo "Transtorno do Espectro Autista" (TEA). Essa mudança foi oficializada no Ma-

nual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) em 2013, que unificou as categorias anteriormente separadas, como autismo, síndrome de Asperger e Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (TID), em uma única categoria de TEA.

Hoje, o TEA é reconhecido como uma condição multifacetada, com origens que envolvem fatores genéticos e ambientais. A ciência avançou significativamente na identificação de múltiplos genes associados ao TEA, embora ainda não exista um entendimento completo das causas exatas do transtorno. Além disso, o reconhecimento de que o autismo é um espectro levou a uma maior ênfase na personalização das intervenções e no reconhecimento das habilidades e dificuldades únicas de cada indivíduo.

Atualmente, a Neurociência classifica o autismo como uma patologia neurológica, utilizando o termo Transtorno do Espectro Autista (TEA). Esta classificação abrange o autismo, a Síndrome de Asperger e a Síndrome de Rett (CONSENZA e GUERRA, 2011).

Além disso:

É um transtorno neurobiológico do desenvolvimento que tem uma origem genética poligênica que pode afetar muitos órgãos, mas com predomínio da alteração do funcionamento do sistema nervoso central, especialmente, estruturas como o córtex cerebral, o cerebelo e áreas do sistema límbico. [...] é caracterizado por anormalidades no comportamento, envolvendo a interação social, a linguagem e a cognição, com retardo mental em 70% dos casos e convulsões em 30% deles. O diagnóstico é clínico, feito pela observação do comportamento (CONSENZA e GUERRA, 2011, p. 133).

O TEA é uma condição neurológica complexa que afeta o desenvolvimento social, comportamental e comunicativo de uma pessoa. O termo "espectro" é utilizado porque engloba uma ampla gama de características e sintomas que podem variar significativamente em termos de severidade e impacto na vida diária. Ao longo do tempo, a compreensão e o reconhecimento do transtorno evoluíram substancialmente, resultando em mudanças importantes no diagnóstico, tratamento e na percepção social desse transtorno.

O diagnóstico precoce é fundamental para o desenvolvimento e o bem-estar de pessoas com TEA. Identificar os sinais do autismo o mais cedo possível permite que as intervenções sejam iniciadas precocemente, o que pode melhorar significativamente as habilidades sociais, de comunicação e comportamentais. As abordagens terapêuticas incluem terapia comportamental, terapia ocupacional, fonoaudiologia e, em alguns casos, medicamentos para tratar sintomas associados, como ansiedade ou hiperatividade.

Além dos avanços médicos e científicos, houve uma evolução significativa na percepção social do TEA. A crescente conscientização sobre o autismo levou a uma maior aceitação e inclusão de pessoas com TEA na sociedade. Movimentos de defesa dos direitos dos autistas têm sido fundamentais para promover a inclusão educacional, social e profissional, e para combater estigmas e preconceitos (LEVENSON, 2015).

A inclusão escolar, em particular, tornou-se uma prioridade em muitos países, com a implementação de políticas que garantem o acesso de estudantes com TEA a ambientes educacionais regulares, com os apoios necessários para seu desenvolvimento. A legislação em muitos países, incluindo o Brasil, reflete esse compromisso com a inclusão e os direitos das pessoas com deficiência.

O transtorno evoluiu de uma condição pouco compreendida e raramente diagnosticada para um transtorno amplamente reconhecido e estudado, com uma gama diversificada de características. O avanço no diagnóstico e nas intervenções, aliado a uma mudança na percepção social, tem permitido que pessoas com TEA vivam vidas mais plenas e integradas. No entanto, ainda há muito a ser feito para garantir que todas as pessoas que o apresentam tenham acesso aos recursos e apoios de que necessitam, e para que a sociedade continue a evoluir em direção a uma inclusão genuína e significativa (CASTRO e REGATTIERI, 2009).

Para que a escola promova inicialmente o desenvolvimento e a aprendizagem desses estudantes é necessário implementar uma prática pedagógica coletiva que destaque a importância do envolvimento familiar com a escola. Além disso, são necessárias mudanças de caráter estrutural e metodológico, priorizando metodologias de ensino que se adequem às reais necessidades desses estudantes.

Ainda, a Lei nº 12.764/2012, conhecida como

Lei Berenice Piana, instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Dividida em oito artigos, a lei norteia os direitos e benefícios básicos de uma pessoa com TEA, destacando o incentivo à formação e capacitação de profissionais, bem como a pais e responsáveis.

Na área educacional, a lei impõe multas a gestores escolares ou outras autoridades que se recusem a matricular estudantes com TEA ou qualquer outro tipo de deficiência. Assim, a relevância do tema se justifica pelo fato de que, apesar do processo de inclusão estar previsto em lei e dos inúmeros estudos sobre o autismo, ainda existem muitos desafios na Rede Pública de Ensino que dificultam ou impedem a execução da inclusão.

O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Diferentes conceitos foram atribuídos ao TEA ao longo do tempo, variando conforme a área de pesquisa. Termos como psicose, esquizofrenia, Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (TID) e Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) foram utilizados.

Atualmente, a Neurociência classifica o autismo como uma patologia neurológica, incluindo o autismo, a Síndrome de Asperger e a Síndrome de Rett no termo Transtorno do Espectro Autista (TEA) (CONSENZA e GUERRA, 2011).

No Brasil, há uma carência de estudos epidemiológicos que possam melhor levantar os dados nacionais. Uma pesquisa realizada indicou que os índices de acometimento pelo TEA eram de 27,2 casos a cada 10.000 habitantes (LEVENSON, 2015).

O aumento da prevalência pode estar relacionado a alterações nos critérios de diagnóstico, maior reconhecimento por parte das famílias e da sociedade, e o aumento de serviços voltados para o TEA (VOLKMAR e McPARTLAND, 2014).

Há uma necessidade de desenvolvimento centrado nos saberes teórico, prático, acadêmico e científico, auxiliando o trabalho do professor. O modelo difundido por organizações de pesquisa como o Council for Exceptional Children (CEC, 2009), voltado ao ensino de estudantes com TEA, apresenta um capítulo exclusivo sobre as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas pelos docentes na Educação Especial.

Estudantes com TEA aprendem de maneira diferente, com uma relação diferenciada entre processos cognitivos e funcionamento do cérebro. As informações recebidas geralmente não são totalmente transformadas em conhecimento, e o professor precisa reconhecer as diferenças de cada estudante, que não frequentam a escola apenas para se socializar.

Orrú (2012) ressalta que uma das características mais marcantes no desenvolvimento dos estudantes com TEA são os déficits de comunicação e linguagem, incluindo a ausência de linguagem verbal e seu desenvolvimento tardio. As contribuições de Vygotsky destacam a importância da mediação do professor na aprendizagem e no desenvolvimento de funções psicológicas superiores.

As dificuldades enfrentadas pelos estudantes com TEA são muitas vezes interpretadas pelo grupo social em que estão inseridos. O baixo investimento nos processos de socialização e educação está pautado em uma visão que considera seu nível de desenvolvimento inferior ao de outros estudantes. Assim, o processo educacional deve tentar desenvolver essas insuficiências através da interação social (CRUZ, 2014).

As habilidades dos estudantes com TEA devem ser levadas em consideração para que se desenvolvam plenamente. É nelas que se deve investir para, assim, desenvolver as inabilidades (BASÍLIO e MOREIRA, 2014).

O professor pode contribuir para o desenvolvimento social desses estudantes utilizando todos os recursos disponíveis relacionados à socialização, aquisição de linguagem e comunicação, e adequação de comportamentos (SILVA et al., 2012).

É necessário ter tolerância, paciência, carinho, solidariedade e desenvolver a confiança para que os estudantes se sintam amparados e acolhidos. Para a educação de uma criança autista, deve-se considerar a dificuldade de comunicação e as alterações repentinas de humor (PEREIRA et al., 2013).

No Brasil, há lacunas na formação de docentes que atuam na Educação Especial, principalmente com estudantes com TEA. Azevedo (2017) revisou pesquisas sobre práticas pedagógicas para esses estudantes e concluiu que menos de 20% dos profissionais possuíam

formação específica ou continuada na área da Educação Especial, sem registros de capacitação específica para o TEA.

Essas especificidades, aliadas à falta de uma prática pedagógica direcionada, dificultam uma intervenção adequada, resultando em insegurança por parte dos professores (MATOS e MENDES, 2014).

Professores podem ter dificuldade de desenvolver essas práticas por receio de conversar com os responsáveis, que muitas vezes não aceitam inicialmente que a criança possui um transtorno (BRASIL, 2007).

A criança autista apresenta uma aderência inflexível a rotinas, reagindo com intensa ansiedade a mudanças imprevistas no ambiente (SURIAM, 2010). Cabe ao professor utilizar metodologias diferenciadas para amenizar o estresse causado pela rotina escolar.

Vygotsky (1997) discutia que a aprendizagem ocorre pela troca entre os pares, modificando a zona de desenvolvimento. A participação da família junto à escola é crucial para o sucesso do processo de inclusão do estudante.

Muitas famílias acreditam que não têm responsabilidade no desenvolvimento da criança no Atendimento Educacional Especializado (AEE), esperando que ele ocorra apenas através das práticas pedagógicas realizadas na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM).

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas (CONSENZA e GUERRA, 2011).

As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização: "Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes vistas à autonomia e independência na escola e fora dela" (BRASIL, 2007, p. 10).

O apoio da família é essencial. Para que essa interação aconteça, é necessário fortalecer as formações, criando uma rede de apoio entre professores, gestores e, principalmente, as famílias, garantindo um retorno efetivo de uma educação inclusiva de qualidade. Além disso, a participação das famílias deve ser vista como uma parte importante na constituição do trabalho e do planejamento educacional (CASTRO e REGATTIERI, 2009).

Entende-se que cabe à escola prestar apoio educacional e informativo às famílias, enfatizando o papel da escola em oferecer apoio social à família, o que influenciará indiretamente no desenvolvimento do estudante (DESSEN e POLONIA, 2007).

Com tudo isto, o transtorno representa um desafio significativo no campo da educação, exigindo práticas pedagógicas adaptadas e estratégias específicas para atender às necessidades únicas dos estudantes com essa condição. As práticas pedagógicas voltadas para o TEA devem ser projetadas para promover o aprendizado, a inclusão e o desenvolvimento das habilidades sociais e acadêmicas dos estudantes. A abordagem pedagógica para o transtorno deve ser individualizada, flexível e baseada em uma compreensão profunda das características e necessidades de cada estudante.

O TEA é caracterizado por desafios na comunicação, interação social e comportamento, que podem se manifestar de várias maneiras. Essas características influenciam diretamente a forma como esses estudantes interagem com o ambiente escolar e com seus colegas.

Muitos estudantes com TEA enfrentam dificuldades na comunicação verbal e não-verbal. É crucial utilizar métodos alternativos e aumentativos de comunicação, como sistemas de comunicação por imagem, aplicativos de comunicação assistiva e o uso de estratégias visuais para reforçar a compreensão e a expressão. A criação de um ambiente com suporte visual, como cronogramas visuais e instruções escritas, pode ajudar a melhorar a comunicação e a compreensão das tarefas (VOLKMAR e McPARTLAND, 2014).

As dificuldades na interação social são comuns entre esses estudantes. A prática pedagógica deve incluir atividades que promovam habilidades sociais e empatia. Isso pode ser feito por meio de jogos sociais estruturados, grupos de habilidades sociais e o ensino explícito de normas sociais e emocionais. Além disso, promover a colaboração entre pares e criar oportunidades para interações guiadas pode ajudar a melhorar as habilidades sociais.

Eles podem apresentar comportamentos repetitivos e dificuldades em lidar com mudanças. Estabelecer rotinas claras e previsíveis,

junto com estratégias para lidar com mudanças e transições, é fundamental. A utilização de reforços positivos e sistemas de recompensa pode incentivar comportamentos desejáveis e ajudar na gestão de comportamentos desafiadores (CASTRO e REGATTIERI, 2009).
Cada estudante com TEA é único, e suas necessidades podem variar amplamente. A personalização do ensino é essencial, utilizando Planos Educacionais Individualizados (PEI) que atendam às necessidades específicas de cada um. As adaptações curriculares e metodológicas devem ser feitas com base nas avaliações contínuas do progresso do estudante e nas suas preferências e pontos fortes (SURIAM, 2010).
Para apoiar o aprendizado e a inclusão de estudantes com TEA, várias práticas pedagógicas são recomendadas como o: Ensino Multissensorial, que incorpora métodos de ensino que envolvam múltiplos sentidos pode ajudar a captar a atenção e facilitar a compreensão. Por exemplo, usar recursos visuais, táteis e auditivos para ensinar conceitos pode ser eficaz (DESSEN e POLONIA, 2007).
Um ambiente de aprendizagem organizado e estruturado, com áreas designadas para diferentes atividades e uma rotina previsível, pode ajudá-los a se sentirem mais seguros e a se concentrar melhor.
A formação contínua dos educadores sobre o TEA e suas características é essencial. Conhecimento sobre as melhores práticas e estratégias para lidar com esses estudantes pode melhorar significativamente a eficácia do ensino.
Trabalhar em conjunto com a família e outros profissionais, como terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos, pode proporcionar uma abordagem mais coesa e integrada ao suporte do estudante. A comunicação regular e a colaboração são fundamentais para o sucesso educacional (CONSENZA e GUERRA, 2011).
Ainda, ferramentas tecnológicas, como softwares educativos e dispositivos de comunicação assistiva, podem ajudar a superar barreiras na comunicação e no aprendizado. A tecnologia pode ser uma aliada poderosa para personalizar o ensino e facilitar o engajamento dos mesmos.
As práticas pedagógicas voltadas para o TEA devem ser baseadas na compreensão das necessidades específicas de cada um e adaptadas para criar um ambiente inclusivo e acessível. A personalização do ensino, o uso de estratégias visuais e a promoção de habilidades sociais são fundamentais para o sucesso educacional desses estudantes.
Ao adotar uma abordagem individualizada e colaborativa, os educadores podem ajudar a maximizar o potencial dos estudantes com TEA e promover uma experiência de aprendizagem positiva e enriquecedora.

SOBRE A LEGISLAÇÃO QUE REGE A EDUCAÇÃO ESPECIAL

A Educação Especial no Brasil é recente. O Imperial Instituto dos Meninos Cegos foi criado em 1854, a partir do Decreto nº 1.428, para atender pessoas com deficiência visual. Cem anos depois, surgiu a Associação de Pais e Amigos de Excepcionais (APAE), contribuindo para um atendimento mais humano e igualitário, abrangendo diferentes tipos de deficiência e incorporando a participação da comunidade em sua estrutura.
Historicamente, pessoas com deficiência costumavam ser deixadas de lado pela sociedade. Na área da Educação, isso também ocorria, pois as escolas de ensino regular atendiam apenas a um grupo seleto, excluindo a população pobre, negra e com deficiência.
Com o tempo, diferentes países começaram a despertar para o assunto. A diversidade, a inclusão e a Educação Especial passaram a fazer parte das discussões relacionadas ao ambiente escolar, visando preservar direitos em garantir uma educação de qualidade que desenvolva a autonomia desses estudantes (CONSENZA e GUERRA, 2011).
Foi principalmente na Europa que os primeiros movimentos pelo atendimento aos deficientes, refletindo mudanças na atitude dos grupos sociais, se concretizaram em medidas educacionais. Tais medidas educacionais foram se expandindo, tendo sido primeiramente levadas para os Estados Unidos e Canadá e posteriormente para outros países, inclusive o Brasil (MAZZOTA, 2005, p. 17).
A Emenda nº 12 da Constituição Federal de 1967 trouxe inúmeras mudanças para o país, mas o marco definitivo ocorreu com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil em 1988 (ARAÚJO, 1997). Em relação ao tema, a Constituição contemplou os artigos 5º, caput; 7º, inciso XXXI; 37, inciso VIII; 203,

incisos IV e V; 208, inciso III; e 227, incisos I e II.
Em 1994, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais discutiu os direitos das pessoas com deficiências, marcando um avanço significativo.
Até então, a inclusão visava apenas integrar esses indivíduos no ambiente escolar.
No entanto, com a Declaração de Salamanca, iniciou-se a discussão sobre a matrícula de estudantes com deficiência em classes comuns e a adoção de metodologias de ensino específicas, transformando o cenário educacional (BRASIL, 2007).
A Convenção da Guatemala, regulamentada pelo Brasil por meio do Decreto nº 3.956/2001, trouxe novas expectativas para a Educação Especial, buscando minimizar os desafios que dificultavam o acesso dos estudantes às escolas:
O grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana. O documento ainda discute as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar como a falta de formação continuada dos profissionais da educação, a acessibilidade e o atendimento educacional especializado como fatores que não contribuem para a efetivação do sistema educacional inclusivo (BRASIL, 2007, p. 3).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007, trouxe direcionamentos importantes sobre a Educação Inclusiva:
A partir dessa conceituação, considera-se pessoa com deficiência é aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ser restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil (BRASIL, 2007, p. 9).

Outra iniciativa do governo foi a implementação da Portaria Normativa nº 13 de 24 de abril de 2007, que instituiu o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.
Este programa visa integrar os estudantes disponibilizando equipamentos de informática, mobília e materiais, além de incorporar as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Esses recursos servem como ferramentas atrativas que instigam e estimulam o ensino e a aprendizagem, contribuindo significativamente para o desenvolvimento dos estudantes (CONSENZA e GUERRA, 2011).
Os recursos de tecnologia assistiva estão muito próximos do nosso dia a dia. Ora eles nos causam impacto devido à tecnologia que apresentam, ora passam quase despercebidos.
Para exemplificar, podemos chamar de tecnologia assistiva uma bengala, utilizada por nossos avós para proporcionar conforto e segurança no momento de caminhar, bem como um aparelho de amplificação utilizado por uma pessoa com surdez moderada ou mesmo veículo adaptado para uma pessoa com deficiência (MANZINI, 2005, p. 82).
Quando os estudantes com deficiência eram separados dos demais, a inclusão deixaria de existir. Por isso, as políticas públicas devem garantir os direitos desses estudantes para que possam frequentar o ensino regular, promovendo seu desenvolvimento e socialização (ROGALSKI, 2010).
O papel do professor nessa perspectiva é facilitar a socialização do estudante com TEA na sala de aula e ajustar sua metodologia para atender às suas necessidades.
Muitas vezes, esses estudantes acabam se sentindo excluídos das atividades em grupo, o que demanda do professor sensibilidade para integrá-los ao ambiente, já que a socialização é fundamental para o desenvolvimento e aprendizagem.
A legislação que rege a educação especial no Brasil é um conjunto de normas e diretrizes que visam garantir a inclusão, o atendimento adequado e a promoção dos direitos educacionais das pessoas com deficiência. Essa legislação tem evoluído ao longo dos anos para atender às necessidades específicas de estudantes com deficiência e assegurar que eles recebam uma educação de qualidade, em

igualdade de condições com seus pares (CASTRO e REGATTIERI, 2009).
Assim, os principais marcos legais no Brasil foram: a Constituição Federal de 1988 como marco importante para a educação especial no Brasil. Ela estabelece, no artigo 208, que é dever do Estado garantir a educação para todos, incluindo os portadores de deficiência. O texto constitucional enfatiza a inclusão e a igualdade de oportunidades no acesso e permanência na educação.
A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394/1996, que é a principal lei que organiza a educação no Brasil, trata da educação especial em seu artigo 58. A lei determina que a educação especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, com a utilização de recursos de acessibilidade e apoio especializado. Ela também prevê a formação de professores para o atendimento a estudantes com deficiência.
A Resolução CNE/CEB nº 2/2001, do Conselho Nacional de Educação define as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Ela estabelece princípios para a educação inclusiva, como a promoção da autonomia dos estudantes com deficiência e a colaboração entre a escola e as famílias (CASTRO e REGATTIERI, 2009).
A Lei nº 10.436/2002, que reconheceu a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão das pessoas surdas, e estabeleceu a obrigatoriedade de ensino de Libras nas instituições de ensino. A inclusão de Libras na educação é um aspecto crucial para a promoção da igualdade e acessibilidade para os estudantes surdos (CASTRO e REGATTIERI, 2009).
A Lei nº 10.678/2003, também conhecida como "Lei da Inclusão", alterou a LDB para garantir a oferta de educação especial em salas de aula regulares, enfatizando a necessidade de adequações e recursos especializados para atender às necessidades dos estudantes com deficiência (MANZINI, 2005).
A Lei nº 12.764/2012, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) trouxe avanços significativos, estabelecendo diretrizes para a inclusão de pessoas com deficiência em diversos aspectos da vida social, incluindo a educação. Ela reforça o direito à educação inclusiva e prevê a garantia de adaptações e suporte necessário para a plena participação dos estudantes com deficiência no ambiente escolar.
O Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei nº 13.005/2014, que estabelece metas para a educação no Brasil, incluindo objetivos específicos para a educação especial. Entre as metas estão a ampliação do atendimento educacional especializado e a formação de professores para lidar com a diversidade no ambiente escolar.
Nesse sentido, a educação inclusiva e a legislação brasileira promovem a educação inclusiva, que visa integrar os estudantes com deficiência nas salas de aula regulares. A inclusão deve ser acompanhada por recursos e apoios especializados, como salas de recursos multifuncionais, profissionais de apoio e tecnologias assistivas (MAZZOTA, 2005).
As leis e diretrizes estabelecem que o progresso dos estudantes com deficiência deve ser monitorado e avaliado de forma contínua. As escolas devem adotar práticas de avaliação que considerem as necessidades e potencialidades individuais dos estudantes (CONSENZA e GUERRA, 2011).
A legislação que rege a educação especial no Brasil reflete um compromisso com a inclusão e a equidade no acesso à educação para todos os estudantes, independentemente de suas condições de deficiência. A evolução das normas e diretrizes tem promovido a construção de um sistema educacional mais inclusivo e acessível, com ênfase na formação de professores, na adaptação de recursos e na garantia de direitos.
No entanto, a efetiva implementação dessas leis e a superação de desafios ainda são essenciais para garantir que a educação especial cumpra seu papel de oferecer oportunidades educacionais de qualidade para todos os estudantes.

CONCLUSÃO

Os resultados da pesquisa destacaram avanços, mas também desafios, especialmente na área educacional relacionada à Educação Especial. Um dos desafios enfrentados no contexto do TEA é a dificuldade em lidar com questões afetivas e de expressão, aspectos que são fundamentais no desenvolvimento de outras crianças com deficiência.
A inclusão de estudantes com o transtorno na educação é de vital importância para a cons-

trução de uma sociedade mais justa e equitativa. Ao garantir que esses alunos tenham acesso a um ambiente educacional inclusivo, estamos promovendo não apenas seu desenvolvimento cognitivo e social, mas também fortalecendo os valores de respeito à diversidade e de aceitação das diferenças.

Investir na inclusão é investir em uma educação de qualidade para todos, promovendo o desenvolvimento pleno de cada indivíduo e contribuindo para a construção de uma sociedade mais inclusiva, onde todos tenham a oportunidade de alcançar seu potencial máximo.

A inclusão de estudantes com TEA na educação não é apenas um direito, mas uma necessidade para o avanço social e humano. Nesse sentido, é crucial que o professor seja capaz de identificar essas dificuldades e investigar o nível de desenvolvimento do estudante para determinar quais aspectos devem ser trabalhados.

Em relação à Educação Especial como um todo, tem havido um progresso significativo, principalmente em termos de legislação e políticas inclusivas. No entanto, é necessário um maior acompanhamento por parte do governo para garantir que os problemas identificados não persistam, incluindo a disponibilização de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e outros recursos, como mobiliário, materiais e acessibilidade.

REFERÊNCIAS

AMY, M.D. Enfrentando o autismo: a criança autista seus pais e a relação Terapêutica. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

ARAÚJO, P.F. Desporto Adaptado no Brasil: origem, institucionalização e atualidades. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997, 140f.

AZEVEDO, M.O. Práticas pedagógicas desenvolvidas com alunos com transtorno do espectro autista na escola regular: uma revisão integrativa da literatura. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017, 153 p.

BASÍLIO, A.; MOREIRA, J. Autismo e escola: os desafios e a necessidade de inclusão. 2014. Disponível em: http://refaf.com.br/index.php/refaf/article/viewFile/249/pdf. Acesso em: 15 jun. 2024.

BRASIL. Portaria normativa nº 13. Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília: MEC. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=-com_content&view=article&id=17430&Itemid=817>. Acesso em: 08 jun. 2024.

CASTRO, J.M.; REGATTIERI, M. Interação Escola família: subsídios para práticas escolares. Brasília: UNESCO, MEC, 2009.

CONSENZA, R.M.; GUERRA, L.B. Neurociência e educação: como o cérebro aprende. Porto alegre, Artmed, 2011.

COUNCIL FOR EXCEPTIONAL CHILDREN. What every special educator must know: ethics, standards, and guidelines for special education. Arlington, VA: Council Exceptional Children, 2009.

CRUZ, T. Autismo e Inclusão: experiências no ensino regular. Jundiaí: Paco editorial, 2014.

DESSEN, M.A.; POLONIA, A.C. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. Paidéia, Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, 2007.

LEVENSON, D. Autism in siblings often caused by different faulty genes, study says. Am J Med Genet A. 2015;167 (5): 5-14.

LOPEZ-PISON J.; GARCIAI-JIMENEZ, M.C.; MONGE-GALINDO, L.; LAFUENTEHIDALGO, M.; PEREZ-DELGADO, R.; GARCIA-OGUIZA, A. Our experience with the a etiological diagnosis of global developmental delay and intellectual disability: 2006-2010. Neurologia. 2014; 29 (7): 402-7.

MANZINI, E.J. Tecnologia assistiva para educação: recursos pedagógicos adaptados. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Ensaios pedagógicos: construindo escolas inclusivas. Brasília, 2005. p. 82-86.

MATOS, S.N.; MENDES, E.G. A proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementações das políticas educacionais. Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 10, n. 16, p. 35-59, Jan./Jun., 2014.

MAZZOTA, M.J.S. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2005.

ORRÚ, E.S. Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

PAULON, S.M.; FREITAS, L.B. de L.; PINHO, G.S. Documento subsidiário à política de inclusão. Brasília: MEC, SEESP, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/docsubsidiariopoliticadeinclusao.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2024.

PEREIRA, C.A.V.; PEREIRA, C.F.V.; PEREIRA, C.C.V. Autismo Infantil: aplicações do ensino estruturado na inclusão escolar. Rev. Ciunc. Saúde Nova Esperança – Dez. 2013. Disponível em: http://www.facene.com.br/wpcontent/uploads/2010/11/12Autsmo-infantl aplica%C3%A7%C3%B5es-doensino-estruturado-na inclus%C3%A3oeescolar_editado.pdf. Acesso em: 08 jun. 2024.

ROGALSKI, S.M. Histórico do surgimento da educação especial. Revista de educação do ideal Vol. 5 – Nº 12 - Julho - Dezembro 2010, Semestral; p. 3.

SILVA, A.B.B; GAIATO, M.B.; REVELES, L.T. Mundo singular: entenda o autismo. Editora Fontana, 2012.

VOLKMAR, F.R.; McPARTLAND, J.C. From Kanner to DSM-5: autism as an evolving diagnostic concept. Annu Rev Clin Psychol. 2014; 10:193-212.

VYGOTSKY, L.S. Thinking and speech. (N. Minick, Trans.). In R. W. Rieber & A. S. Carton (Eds.), The collected works of L. S. Vygotsky: 1997, Vol. 1. Problems of general psychology (pp. 39-285). New York: Plenum Press.

_____. Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Disponível em: http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/327-imperial-instituto-dosmeninos--cegos. Acesso em: 10 jun. 2024.

EDUCAÇÃO ESPECIAL: METODOLOGIAS ATIVAS PARA OS ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

RENILDA AIRES PENHA DA COSTA

RESUMO
O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é considerado um transtorno do desenvolvimento que se apresenta nos primeiros anos de vida, geralmente, em torno de dois e três anos de idade, momento que a criança passa a conviver e criar novas relações sociais, com pessoas que não são da sua família, ou seja, no caso do ambiente escolar, os professores. O transtorno foi objeto de estudo de biólogos, geneticistas e psicanalistas, permanecendo um enigma sobre a sua origem e progressão. Ainda segundo o autor, algumas características que indicam a presença de TEA são: a criança gosta de permanecer sozinha; acontecimentos ao seu redor não lhe interessam; não demonstra afetividade com os demais; dificuldades na fala; não gosta de sair da rotina; se apega a dados objetos; evita contato visual; e em casos mais graves pode exibir crises de agressividade. Nesse sentido, essa criança deve ser compreendida e respeitada como ser em desenvolvimento, necessitando da mediação de recursos planejados pelo professor, através de atividades lúdicas respeitando o seu tempo de aprendizagem. Desta forma, o presente artigo apresenta como objetivo geral, a discussão da Educação Especial na perspectiva da criança com TEA; e como objetivos específicos, metodologias que contribuam para o desenvolvimento desse estudante, em especial. A metodologia escolhida foi a qualitativa para o levantamento bibliográfico a respeito do tema. Os resultados encontrados indicaram que o professor precisa ter a capacidade de observar quais são as reais necessidades e observar o nível de desenvolvimento dessas crianças em especial, sabendo quais habilidades devem ser aprofundadas com a criança. Além disso, através de jogos e brincadeiras voltados ao hiper foco da criança. Estabelecer, em um primeiro momento vínculo afetivo de segurança, partindo do que lhe causa prazer e interesse, auxiliar o mesmo na transposição de barreiras de acesso ao currículo.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista; Educação Especial; Metodologias Ativas.

ABSTRACT
Autism Spectrum Disorder (ASD) is considered a developmental disorder that presents itself in the first years of life, generally around two and three years of age, when the child begins to live and create new social relationships with people. who are not part of your family, that is, in the case of the school environment, the teachers. The disorder has been the subject of study by biologists, geneticists and psychoanalysts, and its origin and progression remains an enigma. According to the author, some characteristics that indicate the presence of ASD are: the child likes to be alone; events around you do not interest you; does not show affection towards others; speech difficulties; does not like to leave the routine; clings to data objects; avoids eye contact; and in more serious cases it may exhibit bouts of aggression. In this sense, this child must be understood and respected as a developing being, requiring the mediation of resources planned by the teacher, through playful activities respecting their learning time. Thus, this article presents as a general objective, the discussion of Special Education from the perspective of children with ASD; and as specific objectives, methodologies that contribute to the development of this student, in particular. The methodology chosen was qualitative for the bibliographical survey on the topic. The results found indicated that the teacher needs to be able to observe what the real needs are and observe the level of development of these children in particular, knowing which skills should be deepened with the child. Furthermore, through games and games aimed at the child's hyper focus. Establish, at first, an emotional bond of security, based on what gives them pleasure and interest, helping them overcome barriers to accessing the curriculum.

Keywords: Autism Spectrum Disorder; Special education; Active Methodologies.

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma

condição neurobiológica caracterizada por desafios na comunicação social, comportamentos repetitivos e interesses restritos. Manifesta-se de forma diversa, variando amplamente em termos de habilidades e necessidades entre os indivíduos.
Crianças e adultos com o transtorno podem apresentar dificuldades em interações sociais e na compreensão de nuances comunicativas, além de possuírem rotinas rígidas e um foco intenso em tópicos específicos. A identificação precoce e intervenções personalizadas são cruciais para o desenvolvimento e a integração social dessas pessoas, promovendo uma melhor qualidade de vida e maior independência.
Atualmente, muito se tem discutido sobre a reformulação do currículo, onde as adaptações das estruturas no ambiente escolar para receber o estudante com deficiência bem como as leis que o amparam, que são as políticas públicas voltadas a inclusão, dentre outros aspectos, devem ser trabalhados para que os estudantes, sobretudo os diagnosticados com TEA, possam participar do processo de ensino e aprendizagem em sua totalidade.
Por outro lado, o que se tem vivenciado nas unidades escolares, desde a Educação Infantil, é um formato de educação que pouco tem alcançado este grupo, que vem crescendo de forma exponencial.
Como justificativa, pensando na importância da ludicidade no desenvolvimento de crianças com TEA é preciso investigar como esta base epistemológica pode ser aplicada desde a Educação Infantil, de forma elas, com jogos psicomotores, por exemplo, possam avançar no conhecimento do seu corpo, contribuindo para fazer tarefas cotidianas, conectando a autonomia.
Os jogos e brincadeiras, por terem caráter coletivo, propiciam o despertar da curiosidade, o que conduz a compartilhar e adquirir informações, proporcionando os avanços nos processos de aprendizagem, comunicação e interação.
As crianças aprendem com as interações, com as brincadeiras, jogos simbólicos, e é nesta perspectiva que se deve considerar o estudante com TEA, através da concepção de criança e infância, como protagonista no seu espaço.
Como problemática, infelizmente, ainda muitas escolas não se encontram preparadas para receber e atender as crianças com o transtorno, e por esse motivo, muitas acabam não se desenvolvendo como deveriam.
Desta forma, o presente artigo tem como objetivo geral, a discussão da Educação Especial na perspectiva da criança com TEA; e como objetivos específicos, metodologias que podem contribuir para o desenvolvimento desse estudante, em especial.

DESENVOLVIMENTO

INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA

Quando se pesquisa sobre a Educação Especial no Brasil é perceptível que essa história é bem atual, pois a discussão incessante sobre o assunto começou por volta de 70 a 80 anos.
Quanto a legislação pode-se destacar em especial, veio a assegurar os direitos das pessoas com deficiência através dos artigos 5º, caput; 7º, inciso XXXI; 37, inciso VIII; 203, inciso IV e V; 208, inciso III; e 227, inciso II do parágrafo I e II (BRASIL, 1988).
Em 1994, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, ocorrida em Salamanca, discutiu além dos direitos, a inclusão, produzindo um documento voltado à urgência da inclusão de estudantes com deficiência em classes de ensino regular comum, garantindo a inclusão, a socialização e um método centrado nesses estudantes (TAKAHASHI et al., 2014).
Já em 2001, houve a criação do Plano Nacional de Educação, trazendo questões relacionadas à Educação Especial:

> A Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação. O capítulo 8 do PNE é destinado à Educação Especial. Este documento tece um diagnóstico e traça as diretrizes, objetivos e metas para os próximos 10 anos. Segundo o PNE, a oferta de educação especial poderá ser realizada de três formas: participação nas classes comuns, sala especial e escola especial. Sendo que, as salas e escolas especiais devem ser apenas para aqueles que realmente não puderem ser atendidas nas salas convencionais. Neste sentido, a matrícula destes alunos vem crescendo a olhos vistos entre 1998 e 2003 (MACÊDO, 2010, p. 1).

A partir desses acontecimentos, as políticas públicas relacionadas ao processo de inclusão no Brasil, resultou em mudanças profundas na concepção de inclusão perante a sociedade. A preocupação do governo, da sociedade em geral e das famílias dos estudantes com deficiência envolvem a estruturação de seus desejos.

Sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), uma lei em destaque é a de nº 12.764/2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA. Também chamada de Lei Berenice Piana, tratou a luta incansável de uma mãe a fim de garantir os direitos do seu filho.

A lei é dividida em oito artigos que norteiam aspectos dos direitos e benefícios básicos, destacando-se o incentivo à formação e capacitação de profissionais no atendimento à essas pessoas, bem como a pais e responsáveis; e na área educacional, impondo ao gestor escolar ou outra autoridade competente em qualquer nível de ensino, o pagamento de multa caso este se recuse a matricular o estudante seja ele com TEA ou portador de qualquer outro tipo de deficiência (BRASIL, 2012).

O vocábulo autismo foi criado em 1911, com base nas pesquisas de Bleuler, compreendendo-o como uma característica da esquizofrenia. Historicamente, o médico austríaco Kenner foi o primeiro a pesquisar sobre TEA, nos Estados Unidos.

Ele havia observado as características de um dos seus primeiros pacientes descritos em uma análise tradicional de 1938, a partir de onze crianças com transtorno semelhante: oito meninos e três meninas (KANNER, 1943).

No ano de 1943, as pesquisas de Kanner, colocaram o autismo como uma questão clínica que não estava relacionada com a esquizofrenia, como muitos outros pesquisadores acreditavam:

O autismo era objeto de hipóteses mecanizadas por biólogos, geneticistas e psicanalistas. Então, permanece um mistério a sua verdadeira origem e sua evolução. Sendo assim, e sem dúvidas é difícil determinar se a manifestação e ativa ou voluntária dessas crianças, se tem posição com deficiências biogenéticas cujas origens ainda são ignoradas de modo que se articulam, entre si criando desordem e anarquia no universo dessas crianças (AMY, 2001, p. 19).

Um ano depois, Asperger publicou o artigo: "Autistic psychopathy in childhood" em "Autism and Asperger Syndrome", trazendo seus estudos com pacientes que se tratavam com o médico e que estavam relacionadas a situações mais amplas do que Kanner foi capaz de observar, como os casos com comprometimento orgânico.

Asperger percebeu e identificou especificidades quanto aos gestos que os pacientes executavam e que não apresentavam significado, sendo compreendidos como estereotipias, assim como, a linguagem sem erros gramaticais, e certa ressalva em relação as pessoas ao se aproximarem.

Historicamente, desta forma, diferentes foram as explicações apresentadas para o TEA, de acordo com as pesquisas e a sociedade da época. Com o tempo, novas concepções surgiram em relação aos termos psicose e esquizofrenia, que se acreditava estar relacionada ao transtorno, tanto indicadas por Kanner quanto por Asperger, como o Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (TID), na Psicologia e o Transtorno Global de Desenvolvimento (TGD), na Psiquiatria.

Atualmente, a Neurociência compreende o autismo como um problema neurológico, chamado de Transtorno do Espectro Autista (TEA), incluindo-se o transtorno, a Síndrome de Rett e a Síndrome de Asperger (CONSENZA e GUERRA, 2011).

Orrú (2012), relata que as crianças com TEA apresentam em geral a inaptidão para estabelecer relações, um conjunto de atrasos e alterações na aquisição e uso da linguagem, preocupação em conservar o ambiente do jeito que estava inicialmente, além de repetir uma série limitada de atividades padronizadas.

Hoje conforme é conhecida, o TEA é definido como um transtorno do comportamento capaz de implicar no baixo desenvolvimento motor e psiconeurológico afetando a cognição, a linguagem e as interações sociais.

Quanto ao âmbito educacional, Tardif (2000) discute o ensino de estudantes com TEA, onde o padrão é disseminado por organizações de pesquisa, como o Council for Exceptional Children (CEC), que apresenta um capítulo exclusivo sobre as competências e habilidades que precisam ser trabalhadas pelos professores, descrito em um manual

de orientação para os atores envolvidos na Educação Especial.
Para as crianças com TEA a aprendizagem não ocorre do mesmo jeito, porque neste caso, existe uma relação desigual entre a significação e o cérebro. As informações recebidas não se transformam completamente em conhecimento. O professor deve entender as diferenças de cada um, já que as crianças com TEA não estão apenas para se socializarem, mas, aprenderem também.

TÉCNICAS E MÉTODOS PARA O ENSINO DE CRIANÇAS AUTISTAS

Depois, de um longo período sem muitas mudanças, no final da década de 1990, diversos países incluindo o Brasil, começaram a se preocupar com as pessoas com deficiência e com a inclusão.
A Conferência Mundial das Necessidades Educacionais Especiais de Salamanca, realizada no ano de 1994, trouxe discussões a respeito dessas e outras questões. Destacou-se a urgência de incluir pessoas com deficiência em classe de ensino regular comum e do professor desenvolver uma pedagogia centrada no estudante.
Dentre os diferentes tipos de deficiência, pode-se destacar o TEA, onde Kohane et al. (2012), o caracteriza como um transtorno que pode ocasionar dificuldades de socialização e comunicação, manifestando-se no desenvolvimento infantil desde a mais tenra idade.
O Transtorno do Espectro do Espectro Autista é definido principalmente por três condições, que despertam alertas para investigação, sendo elas: dificuldade na comunicação, interação social, e alterações no comportamento. O indivíduo com TEA apresenta dificuldades de: isolar sons, mudanças repentinas de ambientes e localização espacial e temporal.
Pessoas que apresentam esse transtorno, muitas vezes, apresentam diferenças de comportamento, o que pode indicar a sua presença. O problema está associado a uma gama de características que apresentam graus variados de classificação e associação a outros tipos de transtornos, resultando em indivíduos apresentando desafios diferentes para familiares, profissionais e educadores.
Orrú (2012), discute que dentre as características mais acentuadas com relação ao desenvolvimento de parte dos indivíduos com TEA, e que são perceptíveis no ambiente escolar, são problemas na linguagem e na comunicação, em casos mais graves a não verbalização, e o desenvolvimento tardio.
O autor destaca as contribuições de Vygotsky para uma abordagem histórico-cultural, a fim de compreender o papel que a escola tem e a importância da ação mediadora do professor em relação à aprendizagem, no desenvolvimento de diferentes funções psicológicas superiores e na formação de conceitos.
Particularmente segundo Azevedo (2017), existem lacunas tanto com relação ao conhecimento, quanto as novas formas de explicar sobre o desenvolvimento desses estudantes.
Outros autores referenciados discutem que a metodologia de ensino utilizada ao invés de auxiliar o estudante, muitas vezes, acaba criando obstáculos quanto a diferentes formas de intervenção, resultando em comprometimento no aprendizado.
É preciso no trabalho com estudantes com TEA, que a escola se especialize para recebê-los, bem como professores, funcionários, a equipe pedagógica e consequentemente, os próprios colegas de classe; a família e a comunidade, envolvendo todos os atores sociais para o pleno desenvolvimento dessas crianças:
Para além da relação professor aluno, as estratégias inclusivas devem acionar a comunidade escolar e os familiares dos estudantes. "É importante garantir momentos para que todos discutam a questão e possam pensar de forma conjunta ações concretas para que a inclusão aconteça", recomenda o educador" (BASÍLIO e MOREIRA, 2014, s/p.).
Um grande desafio enfrentado pelos profissionais da Educação é que a criança com TEA, muitas vezes apresenta dificuldade ao que se refere à afetividade e a expressão, base comumente utilizada para desenvolver outras crianças com deficiência. Segundo a Psicologia, esta incapacidade afetiva de determinadas crianças com TEA exige do professor, a busca por alternativas.
A Arte é uma das disciplinas que podem contribuir a partir de técnicas e métodos para o ensino de crianças com TEA. O mundo das imagens traz significativa contribuição a fim de mediar o conhecimento, que segundo Bueno (2002), pode observar resultados importantes na formação e nas relações sociais desses

estudantes.
O primeiro passo para auxiliar as crianças, dentro do espectro, é o estabelecimento de rotinas que sejam capazes de promover a equidade, diante dos chamados neuro típicos e trabalhar pensando em suas potencialidades e hiper focos.
Cabe ao professor também, exercitar juntamente aos estudantes, a tolerância, a empatia, a solidariedade, a amizade e a confiança para que eles se sintam amparados e acolhidos:
[...] para que ocorra a educação para uma criança autista, alguns fatores devem ser levados em consideração, por exemplo: a dificuldade de comunicação do autista, dificuldade na fala e as alterações repentinas de humor dessas crianças (PEREIRA et al., 2013, p. 65).

Desta forma, dentre outras áreas, a Arte serve de instrumento para desenvolver atividades relativamente simples, mas, que são capazes de atrair o estudante com TEA e promover a sua aprendizagem:
No caso do autista, o que está em jogo são as habilidades. É nelas que se deve investir para, assim, desenvolver as inabilidades (...). Isso reafirma a necessidade de não se esperar um comportamento dado, ao que a maioria dos indivíduos do espectro autista não corresponde (BASÍLIO e MOREIRA, 2014, s/p.).
Piaget (1990), relata que o surgimento das manifestações em jogos e brincadeiras, deve acompanhar o desenvolvimento da inteligência vinculada aos estágios de desenvolvimento cognitivo.
As crianças com TEA devem ser estimuladas a aprender o ato de se comunicar, utilizando símbolos, objetos tridimensionais, ilustrações e palavras. Para que essa interação aconteça é necessário fortalecer as formações de professores, criando uma rede de apoio entre professores, gestores e principalmente as famílias para que se tenha um retorno efetivo de uma educação inclusiva de qualidade.
Além disso, a participação das famílias deve ser vista como uma parte importante na constituição do trabalho e do planejamento educacional (CASTRO e REGATTIERI, 2009).

LUDICIDADE E TEA

A ludicidade desempenha um papel crucial no desenvolvimento de estudantes com TEA. Este enfoque educativo, que integra atividades lúdicas e brincadeiras no processo de ensino-aprendizagem, é fundamental para promover o desenvolvimento social, emocional e cognitivo dessas crianças.
A ludicidade permite que estudantes com TEA se envolvam em atividades de forma mais natural e prazerosa. Brincadeiras e jogos estimulam a imaginação, a criatividade e a interação social, aspectos que podem ser desafiadores para essas crianças. Além disso, atividades lúdicas são menos intimidadoras e mais acessíveis, o que facilita a inclusão e a participação ativa dos estudantes.
Para tal, através de pesquisa documental e de campo, colocar em prática a visão de teóricos e pesquisadores do tema:
A utilização dos jogos e das brincadeiras no universo da criança com transtorno do espectro autista busca refletir como o lúdico pode complementar na aprendizagem, proporcionando maior desenvolvimento de suas potencialidades, habilidades e possibilidades. Objetivando compreender como as brincadeiras e os jogos propiciam meios de inclusão (ALBUQUERQUE, 2018 s/p.)

Através de atividades lúdicas, as crianças podem desenvolver habilidades sociais importantes, como compartilhar, esperar a vez, seguir regras e colaborar com os colegas. Jogos de tabuleiro, brincadeiras em grupo e atividades teatrais são exemplos de ferramentas que podem promover interações sociais positivas e significativas.
Azevedo et al. (2018), relata que a ludicidade apresenta inúmeras potencialidades quanto a perspectiva de uma educação inclusiva, uma vez que as atividades lúdicas permitem maior interação e convívio para as crianças com deficiência e os demais colegas no mesmo ambiente, propiciando diferentes atividades e experimentações ricas para desenvolvê-las em todos os sentidos.
Assim:
As melhores respostas são as viso espaciais, devido à dificuldade de os indivíduos com autismo entenderem informações muito abstratas, e o mundo social ser incompreensível para eles. Com efeito, para esses estudantes, as palavras são somente palavras, os desenhos somente desenhos, os objetos somente objetos (SILVA, 2012, s/p.).
A ludicidade também contribui para o desen-

volvimento emocional. Atividades lúdicas oferecem um espaço seguro para que as crianças expressem e compreendam suas emoções. Por meio da dramatização e de jogos de faz de conta, elas podem explorar diferentes sentimentos e aprender a lidar com frustrações de forma construtiva.

Jogos educativos e atividades lúdicas estruturadas ajudam a aprimorar habilidades cognitivas, como memória, atenção, resolução de problemas e linguagem. Brincadeiras que envolvem cores, formas, números e letras são eficazes para ensinar conceitos básicos de maneira divertida e envolvente (PEREIRA et al., 2013).

Para que a ludicidade seja efetiva no desenvolvimento de estudantes com TEA, é fundamental que os educadores estejam bem-preparados e utilizem estratégias adequadas. Algumas práticas recomendadas incluem: adaptação de atividades; uso de tecnologia; ambiente estruturado; envolvimento familiar. A ludicidade não é apenas uma estratégia pedagógica, mas uma abordagem essencial para o desenvolvimento integral de estudantes com TEA. Ao incorporar brincadeiras e jogos no cotidiano escolar, os educadores podem criar um ambiente inclusivo e estimulante, onde cada criança tem a oportunidade de crescer e aprender de forma significativa (AZEVEDO et al., 2018).

Quanto as bases científicas da ludicidade para o desenvolvimento de crianças com TEA, ou o uso de jogos e brincadeiras no contexto educativo, possui uma fundamentação científica robusta que apoia seu uso no desenvolvimento dessas crianças. Diversas pesquisas demonstram que atividades lúdicas promovem avanços significativos em áreas críticas como habilidades sociais, emocionais e cognitivas. Pesquisas mostram que crianças com TEA frequentemente enfrentam desafios na teoria da mente, a habilidade de compreender e antecipar os pensamentos e sentimentos dos outros. Atividades lúdicas, como jogos de papéis e brincadeiras de faz de conta, ajudam a praticar e desenvolver essa habilidade, proporcionando um contexto seguro para experimentar diferentes perspectivas e emoções. Estudos indicam que jogos estruturados e atividades em grupo podem melhorar a interação social. Por exemplo, um estudo publicado no "Journal of Autism and Developmental Disorders" mostrou que intervenções baseadas em jogos aumentam significativamente a interação social e a comunicação entre crianças com TEA.

A ludicidade oferece oportunidades para crianças com TEA aprenderem a reconhecer e regular suas emoções. Pesquisas indicam que jogos que envolvem regras e estrutura ajudam as crianças a praticarem a autorregulação e a lidar com a frustração de maneira saudável. Atividades lúdicas, especialmente aquelas que envolvem planejamento, memória de trabalho e resolução de problemas, são fundamentais para o desenvolvimento das funções executivas. Um estudo de 2014 mostrou que jogos estruturados podem melhorar a atenção e a capacidade de planejamento em crianças com TEA (BASÍLIO e MOREIRA, 2014).

Jogos que incentivam a comunicação verbal e não-verbal são eficazes no desenvolvimento da linguagem. Pesquisas apontam que a ludicidade promove a aquisição de novos vocabulários e melhora a compreensão e uso da linguagem.

A ludicidade pode influenciar positivamente a neuroplasticidade, a capacidade do cérebro de se reorganizar formando novas conexões neurais. Atividades lúdicas estimulam diversas áreas do cérebro simultaneamente, promovendo o desenvolvimento neural de forma holística. Estudos de neuroimagem mostram que crianças envolvidas em atividades lúdicas apresentam maior ativação em áreas do cérebro associadas à cognição social e à regulação emocional (ALBUQUERQUE, 2018).

Quanto a análise do Comportamento Aplicada (ABA), embora tradicionalmente associada a abordagens mais estruturadas, a ABA também pode incorporar atividades lúdicas para ensinar habilidades específicas. Estudos mostram que a inclusão de jogos e brincadeiras na ABA pode aumentar o engajamento e a motivação das crianças.

As bases científicas da ludicidade destacam seu potencial para promover o desenvolvimento integral de crianças com TEA. Integrar jogos e brincadeiras no contexto educativo e terapêutico oferece uma abordagem eficaz e envolvente para superar os desafios associados ao autismo, melhorando a qualidade de vida e o bem-estar dessas crianças.

CONCLUSÃO

O papel do professor na perspectiva do desenvolvimento da criança com TEA é tornar possível a socialização da criança, assim como a aprendizagem de acordo com a metodologia que atenda suas especificidades.
Muitas vezes, essa criança não consegue desenvolver atividades grupais, exigindo desta forma, sensibilidade por parte do professor para incluí-la, visto que a socialização é um dos fatores que constitui a aprendizagem.
Nesse sentido, o professor precisa identificar as dificuldades, investigando o nível de desenvolvimento que essas crianças apresentam como potencialidade, para escolher quais as reais necessidades devem ser contempladas no trabalho com essa criança.
Ainda, é preciso destacar que a realidade de muitas escolas, demonstra a falta de preparo por parte de alguns professores, pois, as medidas governamentais não contemplam a formação continuada na área da Educação Especial, fazendo com que poucos professores tenham a formação inicial voltada para a inclusão, e menos ainda, voltada para o TEA. Isso implica na não identificação a respeito das reais necessidades desses estudantes, para desenvolvê-los de forma autêntica, refletindo as dificuldades encontradas não só na Educação Infantil, mas, na Educação Básica como um todo.
É preciso também pensar na importância da discussão sobre a temática, pois, possibilita ampliar as questões já encontradas na literatura, como as características do TEA, permitindo aos professores repensarem quanto a inclusão e seus desafios para consolidar o processo, garantindo a progressão da aprendizagem da criança com TEA na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, O.A. de. A utilização de jogos e brincadeiras na Educação Infantil para crianças com TEA. Disponível em:https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/14168/1/OAA06112018.pdf. Acesso em: 14 jul. 2024.

AMY, M.D. Enfrentando o autismo: a criança autista seus pais e a relação Terapêutica. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

AZEVEDO, M.O. Práticas pedagógicas desenvolvidas com alunos com transtorno do espectro autista na escola regular: uma revisão integrativa da literatura. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017, 153 p.
BASILIO, A.; MOREIRA, J. Autismo e escola: os desafios e a necessidade da inclusão. 2014. Disponível em: http://educacaointegral.org.br/noticias/autismo-escola-os-desafios-necessidade-da-inclusao/. Acesso em: 15 jul. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 15 jul. 2024.

BRASIL. Lei n. 12.764, de 27 de Dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de Dezembro de 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 16 jul. 2024.

BUENO, R.P. A Arte na diferença: u estudo da relação da arte/conhecimento do deficiente mental. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, São Paulo.

CASTRO, J.M.; REGATTIERI, M. Interação Escola família: subsídios para práticas escolares. Brasília: UNESCO, MEC, 2009.

CONSENZA, R.M.; GUERRA, L.B. Neurociência e educação: como o cérebro aprende. Porto alegre, Artmed, 2011. CRUZ, Talita. Autismo e Inclusão: experiências no ensino regular. Jundiaí: Paco editorial, 2014.

KANNER, L. Autistic Disturbances of Affective Contact. Nervous Child, 1943, n. 2, p. 217-250.

KOHANE, I.S.; MCMURRY, A.; WEBER, G. The Co-Morbidity Burden of Children and Young Adults with ASD. PlosOne 7:e33224, 2012.

MACÊDO, J.A.S. Inclusão: a escola está preparada para ela? Disponível em: https://meuartigo.brasilescola.uol.com.br/educacao/inclusao-

-escola-esta-preparada-para-ela.htm>. Acesso em: 12 jul. 2024.

ORRÚ, E.S. Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

PEREIRA, C.A. V.; PEREIRA, C.F.V.; PEREIRA, C.C.V. AUTISMO INFANTIL: aplicações do ensino estruturado na inclusão escolar. Rev. Ciunc. Saúde Nova Esperança, Dez. 2013. Disponível em: htp://www.facene.com.br/wpcontent/uploads/2010/11/12Autsmo-infantl-aplica%C3%A7%C3%B5es-doensino-estruturado-na-inclus%C3%A3o-escolar_editado.pdf. Acesso em: 13 jul. 2024.

SILVA, A.B.B. Mundo singular: entenda o autismo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

TAKAHASHI, A.R.W.; AMÉRICO, B.L.; CARNIEL, F. Gestão pública da educação especial e formalismo nas políticas públicas inclusivas – o caso do Brasil. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.22, n.83, p. 379-410, abr./jun. 2014.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 13, n. 5, p. 5-24, 2000.

A AFETIVIDADE COMO FACILITADORA DA APRENDIZAGEM NA PEDAGOGIA HOSPITALAR

ROSA MARIA BORGES DOS SANTOS

RESUMO
O presente artigo tem como fundamentação pesquisas realizadas no campo da pedagogia hospitalar. Seu foco é entender a relação estabelecida entre o pedagogo que atua no ambiente hospitalar e o educando em sua condição especial de internado, e a importância do acompanhamento pedagógico em ambientes hospitalares, elevando o nível educacional, trabalhando conteúdos adequados a condição de internação, desenvolvendo atividades que estimulem a vontade de aprender e que supram a carência da ausência de possibilidade de frequentar uma escola regular. Diante desta perspectiva entenderemos qual a função dos profissionais da educação dentro deste contexto, as características necessárias aos educadores que atuam nesta área e ainda, entender qual a importância da afetividade no desenvolvimento de atividades educacionais dentro um hospital na perspectiva pedagógico. Serão apresentadas também sugestões de ações educativas e atividades que potencializam o aprendizado neste cenário educacional.
Palavras-Chave: Pedagogia Hospitalar; Afetividade; Atividades educacionais.

ABSTRACT
This article is based on research carried out in the field of hospital pedagogy. Its focus is to understand the relationship established between the pedagogue who works in the hospital environment and the student in his special condition of hospitalization, and the importance of pedagogical follow-up in hospital environments, raising the educational level, working with content appropriate to the condition of hospitalization, developing activities that stimulate the will to learn and that supply the lack of the possibility of attending a regular school. Given this perspective, we will understand the role of education professionals within this context, the characteristics necessary for educators who work in this area and understand the importance of affectivity in the development of educational activities within a hospital from a pedagogical perspective. Suggestions for educational actions and activities that enhance learning in this educational scenario will also be presented.
Keywords: Hospital Pedagogy; Affectivity; Educational activities.

INTRODUÇÃO

A Pedagogia hospitalar tem como foco trabalhar a aprendizagem das pessoas dentro do contexto hospitalar, busca melhorar sua qualidade de vida fazendo com que ela através das atividades escolares ali desenvolvidas possa recuperar parte de sua rotina anterior, inimizando os traumas e a dores que geralmente são consequentes dos tratamentos de doenças que exigem longos ou médios período de internação, e que limitam o acesso a escola regular.

A criança por si só possui em sua natureza a resiliência, o que a ajuda a recuperar se mais facilmente de seus problemas. Tendo acesso a acompanhamento pedagógico adequado sua qualidade de vida tende a melhorar, e isso não caracteriza apenas ocupação do tempo em que se encontra internada e impossibilitada de frequentar a escola, mais sim a redução dos prejuízos causados pela impossibilidade de frequentar a escola regularmente.

Através de atividades adequadas a faixa etária da criança, da ludicidade com que o trabalho é planejado o acesso continuado a atividades escolares promove o bem-estar, eleva a autoestima e a qualidade da saúde da criança em condição de internação.

As atividades que envolvem o aprender o brincar contribuem ativamente para o desenvolvimento físico e emocional da criança.

Por meio de atendimento adequado com um mediador competente e que disponha de formação adequada especialmente o pedagogo a criança tende a voltar a querer se relacionar e desenvolver suas atividades cotidianas com mais força de vontade e prazer.

Essa nova visão da realidade contribui para a melhora imediata da qualidade de vida em todos os seus aspectos. Através de suas fantasias, do seu jeito de ser, da sua maneira de interagir com a realidade, externando os sentimentos que estão sendo devolvidos frente à realidade que está enfrentando.

A criança, é um ser em desenvolvimento, e

mesmo doente não pode ser privada do brincar, por isso é importante que o espaço onde a criança encontra- se internada deve ser um local adaptado para o adequado atendimento escolar da criança.
Deve se atentar para a adequação do ambiente, para a oferta de materiais e espaço ajustados para que a criança possa sentir se o mais próxima possível da escola, sempre respeitando a condição de saúde da criança.

A PEDAGOGIA HOSPITALAR E SUAS ATRIBUIÇÕES

Poderá esclarecer, de forma mais ou menos sistemática, a professores, pais e administradores sobre as características das diferentes etapas do desenvolvimento, sobre o progresso nos processos de aprendizagem, sobre as condições psicodinâmicas da aprendizagem. O enfoque terapêutico considera o objeto de estudo da pedagogia a identificação. Análise, elaboração de uma metodologia de diagnóstico e tratamento das dificuldades de aprendizagem (GOLBERT, 2008, p. 13).

O Pedagogo é o profissional, que trabalha o desenvolvimento das potencialidades cognitivas do indivíduo mesmo que este venha enfrentando problemas que atrapalhem o curso normal da aprendizagem. O Pedagogo tem a formação necessária para identificar e buscar alternativas para essas que o indivíduo possa superar essas dificuldades.

A Pedagogia estuda o ato de aprender e ensinar, levando sempre em conta as realidades internas e externa da aprendizagem, tomadas em conjunto. E mais, procurando estudar a construção do conhecimento em toda a sua complexidade, procurando colocar em pé de igualdade os aspectos cognitivos, afetivos e sociais que lhe estão implícitos.
(BOSSA, 2006 p. 21).

Para Porto (2008) Pedagogo com especialização hospitalar é o mediador, de crianças, jovens e adultos que passam por processo de internações, Os Pedagogos hospitalares, utilizam os seus conhecimentos para transformar um mundo onde as pessoas se preocupam umas com as outras, a humanização nos hospitais ajuda o outro a lidar com a situação a qual está enfrentando, integrando equipes multidisciplinares, colaborando com outros profissionais, orientando seu procedimento no trato com o paciente e sua família no ambiente hospitalar.
O Pedagogo hospitalar é responsável por não permitir que o vínculo aluno escola seja quebrado, ele dá continuidade à formação escolar de crianças que passam por momentos delicados que os levam a internação, proporcionado uma atmosfera de compreensão que leva a criança a superar seus problemas e dar continuidade a sua formação escolar.

O BRINCAR NO AMBIENTE HOSPITALAR

A brincadeira favorece o equilíbrio afetivo da criança e contribui para o processo de apropriação de signos sociais, criando condições para uma transformação significativa da consciência infantil, por exigir das crianças formas mais complexas de relacionamento com o mundo, o que ocorre devido às características da brincadeira: a comunicação interpessoal que ela envolve não pode ser considerada "ao pé da letra"; sua indução a uma constante negociação de regras e à transformação dos papéis assumidos pelos participantes faz com que seu enredo seja sempre imprevisível (OLIVEIRA, 2007 pg. 160).

Para os autores Mitre e Gomes (2006), Pensando que a internação hospitalar infantil pode ser uma experiência traumática, privando a criança de sua rotina, do ambiente familiar e causando grande desconforto com a dor e o medo da morte, essa situação gera uma grande mudança e confronto de sentimentos na criança mesmo que seja por um curto período de tempo, portanto é necessário que a criança tenha acesso a ferramentas as quais conheça e domine para que possa expressar de forma mais familiar os sentimentos os quais vivencia frente aquela situação.
Quando a criança se encontra intenda em um hospital, sua autoestima está vulnerável, seus sentimentos extremamente abalados, embora ela ainda muitas vezes não tenha a consciência da possibilidade de morte como uma ideia clara, especialmente a criança sente muito medo da figura do médico, da injeção, da dor de uma forma geral, sente maior dificuldade de adaptar se a um ambiente diferente do

qual está acostumada a dormir, toda essa mudança faz com que a criança fique emocional e fisicamente debilitada.

O homem é um ser social e em sociedade ele se insere e se determina como participante de uma comunidade. Desligar-se dessa comunidade por motivo de doença implica sair do seu mundo, o que pode vir a ser pensado pelo paciente como morrer antes de estar morto. Os dias e as noites passadas em um hospital são momentos de travessia aparentemente intermináveis para os pacientes. Ligado a tubos, fios, máquinas, perfusões, o paciente hospitalizado perde uma parte de sua mobilidade e decai submisso no desconforto de estar deitado. E mesmo se observa os passantes, tem a consciência de que são os outros que passam, ele estando parado em seu leito, como uma espécie de vitrine que se mostra inerte aos olhos curiosos, às mãos precisas, ao silêncio da dúvida." Vasconcelos (2005 pg. 06).

É neste contexto de fragilidade é que o brincar torna se tanto ou mais importante na vida da criança, através do brinquedo e da brincadeira que a criança poderá expressar seus sentimentos, seus medos e seus hábitos externando seus receios, elaborando de forma lúdica as situações as quais teme.

Dentro de um hospital, a criança passa por momentos difíceis e
vivencia situações que variam desde procedimentos simples, como punção lombar e coleta de sangue, até os mais complexos, como cirurgias e respectivos períodos pós-operatórios. Essas ações são necessárias ao atendimento e, em certas circunstâncias, a dor da criança pode ser subfretada ou relegada a um segundo plano, deixando sequelas que refletirão em sua vida posterior (VIANA; SAKITA & POLASTRINI, 2006 pg.04).

Quando mesmo internada a criança tem acesso a itens que fazem parte de sua vida cotidiana normal, quando a ela é proporcionada a oportunidade de levar com sigo o brinquedo que mais gosta ou quando tem a oportunidade de receber no hospital atividades elaboradas pela professora, para os mais velhos a continuidade da matéria que deixou para traz no momento em que adoeceu essas medidas conduzidas por um Pedagogo hospitalar tende a minimizar o sofrimento da criança e ajudá-la a superar este momento com mais conforto emocional. Para as crianças pequenas que ainda não mantem uma rotina escolar é importante que esteja disponível no local de internação uma brinquedoteca ou ambiente equivalente onde os bebês e as crianças menores possam ter contato com o brinquedo e o brincar.
E, nesse contexto, o brincar surge como uma possibilidade de expressão de sentimentos, preferências, receios e hábitos; mediação entre o mundo familiar e situações novas ou ameaçadoras; e elaboração de experiências desconhecidas ou desagradáveis (MITRE & GOMES, 2004).

Através dessas expressões de sentimentos que os profissionais da educação que atuam no ambiente hospitalar, especialmente o Pedagogo poderão mediar à situação de conflito físico e emocional a que a criança encontra se exposta, e utilizando dessas amostras de emoções elaborarem e conduzir terapias que vão ajudar a criança a enfrentar de forma menos dolorosa a situação em questão.

O Pedagogo hospitalar é o profissional responsável por mediar o afastamento escolar da criança, é ele quem vai diminuir a distância entre a sala de aula regular e a enfermaria pediátrica, ajudando a criança a lidar com seus sentimentos e manter sua rotina escolar.
Maluf (2009), afirmar que estudos comprovam a importância das atividades lúdicas no desenvolvimento das potencialidades humanas nas crianças, proporcionando condições adequadas ao seu desenvolvimento físico, social, cognitivo emocional e Psicomotor.
As atividades lúdicas promovem ou restabelecem o bem-estar psicológico da criança.
No contexto de desenvolvimento social da criança, tais atividades são parte do repertório infantil e integram dimensões da interação humana necessária na análise psicológica (regras, cadeias comportamentais, simulações ou faz de conta, aprendizagem observacional e modelagem) (SCHAEFER apud MALUF, 2009 pg. 22).

Especialmente na infância a possibilidade

de brincar atenua o sofrimento, a partir dessa conclusão uma das formas de atenuar o sofrimento da criança é através do uso do brinquedo e da brincadeira no ambiente hospitalar.

Quando a criança se dispõe a brincar e faz uso dos brinquedos que a elas são disponibilizados, não somente a criança sente-se melhor, mas também o acompanhante que diariamente está ali vivenciando este momento de tensão. Ao observar a melhora do quadro clínico da criança o adulto acompanhante libera os medos às tensões e as ansiedades próprias do momento vivido.

Oliveira (2007) diz que a brincadeira é um recurso único para o desenvolvimento da criança por estimular o desenvolvimento dos processos psicológicos da memória e da expressão através de linguagens diferenciadas. O brincar proporciona ainda diferentes formas de representar o mundo por meio de desenhos, rabiscos e cores. Desenvolvendo formas próprias às vezes únicas de prazer e de dividir com os outros momentos de emoção e afetividade.

A brincadeira favorece o equilíbrio afetivo da criança e contribui para o processo de apropriação de signos sociais, criando condições para uma transformação significativa da consciência infantil, por exigir das crianças formas mais complexas de relacionamento com o mundo, o que ocorre devido às características da brincadeira: a comunicação interpessoal que ela envolve não pode ser considerada "ao pé da letra"; sua indução a uma constante negociação de regras e à transformação dos papéis assumidos pelos participantes faz com que seu enredo seja sempre imprevisível (OLIVEIRA 2007, pg.160).

Maluf (2009), afirmar que estudos comprovam a importância das atividades lúdicas no desenvolvimento das potencialidades humanas nas crianças, proporcionando condições adequadas ao seu desenvolvimento físico, social, cognitivo emocional e Psicomotor.

Especialmente na infância a possibilidade de brincar atenua o sofrimento, a partir dessa conclusão uma das formas de atenuar o sofrimento da criança é através do uso do brinquedo e da brincadeira no ambiente hospitalar.

Quando a criança se dispõe a brincar e faz uso dos brinquedos que a elas são disponibilizados, não somente a criança sente-se melhor, mas também o acompanhante que diariamente está vivenciando este momento de tensão. Ao observar a melhora do quadro clínico da criança o adulto acompanhante libera os medos às tensões e as ansiedades próprias do momento vivido.

Oliveira (2007) diz que a brincadeira é um recurso único para o desenvolvimento da criança por estimular o desenvolvimento dos processos psicológicos da memória e da expressão através de linguagens diferenciadas. O brincar proporciona ainda diferentes formas de representar o mundo por meio de desenhos, rabiscos e cores. Desenvolvendo formas próprias às vezes únicas de prazer e de dividir com os outros momentos de emoção e afetividade.

A BRINQUEDOTECA NO AMBIENTE HOSPITALAR

A brinquedoteca apresenta diversos objetivos que podem ser adequados conforme o público e a faixa etária a que se destina. Aqui serão destacados os mais adequados para o ambiente hospitalar.

A brinquedoteca no ambiente hospitalar destina se fundamentalmente a proporcionar a criança o direito de brincar mesmo em um momento em que se encontra privada de sua rotina, trazendo benefícios como:

- Trabalhar o desenvolvimento integral das crianças;
- Fortalecer as relações familiares, permitindo que o adulto acompanhante participe das atividades ali propostas;
- Ajuda a criança a ter interesse em levantar-se para brincar (dentro de suas possibilidades). Proporcionando atividade física.
- Melhora a autoestima e autoimagem.
- Fornecem dados para diagnosticar conflitos emocionais e psicológicos (quando avaliado por um pedagogo hospitalar).
- Promove atividades terapêuticas auxiliando no trabalho com crianças portadoras de deficiências e distúrbios diversos.
- Em alas psiquiátricas e consultórios psicológicos atuando no tratamento de crianças com dificuldades comportamentais.

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." Winnicott apud Kuwahara (2004 pg. 02).

Portanto pose concluir que o universo infantil atua em torno do brincar, o ato de brincar é indissociável do "ser criança". O acesso a brinquedos e as brincadeiras deve ser mantido em todos os momentos da vida da criança inclusive e especialmente quando esta encontra se em um momento de dificuldade enfrento momentos de dor e sofrimento causados por alguma doença e que exige a internação como parte do tratamento.

É noticiados casos de pessoas que nascem e por problemas de saúde passam anos de suas vidas confinadas em hospitais e mesmo assim, não deixam de estudar e forma se na área em que escolhe, esse feito dá-se através do esforço e dedicação de profissionais educadores especialmente o Pedagogo hospitalar que não permitem que a falta de oportunidade de frequentar uma escola regular torne se um empecilho para a formação daquela criança, e traz o conhecimento onde ele não é regular.

O BRINQUEDO COMO TERAPIA

Castro e Almeida (2006) diz que o brincar é comprovadamente a maior forma de expressão da criança, e quando a ela encontra se hospitalizada a utilização do brinquedo terapêutico pode fazer com que o tempo de internação se torne menos difícil e doloroso e proporciona tornando se um meio que ajuda a superar a ansiedade causada pela doença e pela permanência compulsória no hospital. Além disso, os autores afirmam ainda que a participação do adulto na brincadeira demonstra amor e interesse e reforça laços afetivos.

Os mesmos autores dizem ainda que o brincar é comprovadamente a maior forma de expressão da criança, e quando a ela encontra se hospitalizada a utilização do brinquedo terapêutico pode fazer com que o tempo de internação se torne menos difícil e doloroso e proporciona tornando se um meio que ajuda a superar a ansiedade causada pela doença e pela permanência compulsória no hospital. Além disso, os autores afirmam ainda que a participação do adulto na brincadeira demonstra amor e interesse e reforça laços afetivos.

Quanto ao brinquedo terapêutico, os autores indicam que este serve como meio de comunicação entre o adulto e a criança, e permite a compreensão dos seus sentimentos, diminuindo a ansiedade, auxiliando o profissional de saúde a conduzir de forma mais tranquila equilibrada a terapia indicada. Este aspecto referente ao brinquedo terapêutico aplica se especialmente a crianças menores que ainda não dominam a linguagem.

Castro e Almeida (2006) afirmam que o brinquedo é uma importante ferramenta de comunicação que promove a atividade física e estimula a intelectualidade da criança.

O brinquedo traz conforto e supre as necessidades afetivas da criança, e atua como uma espécie de apoio que ajuda a equilibrar as emoções. Os autores citam algumas sugestões de brinquedos para crianças menores de um ano, são eles:

- Chocalhos,
- Brinquedos de berço
- Livros com som
- Mordedores,
- Pano com o qual a criança está acostumada a dormir • Brinquedos de puxar e de formatos.
- Mamadeira e chupeta (quando já fizer uso.).
- E para crianças maiores (a partir de dois anos)
- Livros com suas histórias favoritas
- Desenhos animados de sua preferência
- O brinquedo a livre escolha

O ACOMPANHAMENTO PEDAGOGICO E PSICOPEDAGOGICO DA CRIANÇA NO AMBIENTE HOSPITALAR.

A pedagogia tem como foco principal o ensino em si, busca mostrar a importância do conhecimento e elaborar métodos, selecionar materiais e formas de ministrar conteúdo para que o processo de ensino e a aprendizagem ocorram de forma eficiente. Cabe ao pedagogo também fazer com que o sujeito do processo tenha vontade e prazer em aprender.

A Pedagogia, diante das transformações da realidade econômica, política e cultural que o Brasil enfrenta, tem feito com que cada vez mais novas tarefas sejam atribuídas para o educador e para a população a quem atende.

(...) A educação, já não estava mais circunscrita aos muros da escola. Ela acontecia através da mídia, em diferentes locais como hospitais, presídios, na rua. Há de se considerar que, quando os educadores começam a educar em ambientes diversificados, a educação assume características bem peculiares, que se diferem um pouco das instituições educacionais formais, mas também conservam elementos comuns. É necessário lembrar que essas formas de educar assumem compromissos significativos com a formação de quem se educa e quem é educado. (PAULA, 2010, p. 5).

O Pedagogo hospitalar é o profissional habilitado para mediar o processo de ensino e aprendizagem dentro de instituições de saúde, incentivando a continuidade do processo de escolarização mesmo para as crianças que se encontram privadas de poder frequentar a escola de forma regular.
"A atuação Pedagógica se empenha em atender crianças com necessidades educativas especiais transitórias, ou seja, crianças que por motivo de doença precisam de atendimento escolar diferenciado e especializado". [...] Esta ideia de Pedagogia Hospitalar vem sendo absorvida pelos educadores com uma nova visão de ensinar, dando uma chance a mais aquelas crianças afastados de suas rotinas escolares em busca de saúde. [...] Colaborando com a socialização da criança/adolescente, onde a ruptura da mesma pode ocasionar graves problemas psicopatológicos. Esta nova modelagem de educação em hospitais é desenvolvida pela demanda existente nos mesmos, onde ela também possibilita auxiliar nos transtornos emocionais causados pelo ato da internação, como a raiva, insegurança, incapacidades e frustrações que podem ser reagentes negativos no processo de cura. Sob tal óptica, pondera-se que o enfermo, neste momento, entra num conflito provocado pelo próprio ambiente em si, onde ele deixa de existir como criança e torna-se paciente, sendo alvo de agressões ao seu próprio corpo, no qual está em fase de descoberta. Procura-se ressaltar que a Pedagogia Hospitalar é um processo alternativo de educação, pois ela ultrapassa os métodos tradicionais escola/aluno, buscando dentro da educação formas de auxiliar o paciente no processo de internação que a ele é imposto. (FIGHERA, 2012, pg. 2).

Cabe a este profissional entender as necessidades e condição de saúde cada criança e dentro dessas características elaborar meios para que ela possa dar continuidade ao processo de escolarização mesmo internada, para isso poderá lançar mão de métodos próprios da formação Pedagogia com especialização hospitalar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui se através dos estudos acima citados que a Pedagogia hospitalar é uma especialização educacional muito nobre e indispensável para auxiliar a crianças hospitalizadas a enfrentarem este momento difícil, fazendo com que não percam totalmente a caracterização de suas vidas cotidianas.
O trabalho educacional desenvolvido nas enfermarias pediátricas é o elo que liga a escola regular e o trabalho desenvolvido nos hospitais, dessa forma é importante que as administrações hospitalares se conscientizem e ofereçam a estrutura adequada tanto para as crianças quanto para os profissionais que alia atuam.
Essa estrutura deve conter espaço privilegiado as crianças de todas as idades que são atendidas naquela instituição, ambiente para os profissionais de educação, brinquedoteca e profissionais capacitados para lidar com as crianças e as particularidades da infância.

REFERÊNCIAS

BOSSA, Nadia. A psicopedagogia no Brasil. Porto Alegre: Artmed, 2006.
CUNHA, N. H. S. O valor do brincar. Artigo publicado em 2006. Disponível em www.brinqueduca.com.br. Acesso em 17 ago. 2023.

CUNHA, N. H. S. O valor do brincar. Artigo publicado em 2006. Disponível em www.brinqueduca.com.br. Acesso em 20 ago. 2023.

CASTRO, A. R. V.; ALMEIDA, A. P. Utilização do brinquedo terapêutico na assistência de enfermagem à clientela. In: SILVA, A. P. A. et al. Instituto da criança 30 anos: ações atuais na atenção interdisciplinar em pediatria. São Caetano do Sul: Yendis, 2006.

FONTES, Rejane; VASCONCELLOS,Vera Maria. O papel da educação no hospital: uma refle-

xão com base nos estudos de wallon e vigotski. 2007.
GOLBERT, Clarissa S. Considerações sobre as atividades dos profissionais em Pedagogia na Região de Porto Alegre. In: Boletim da Associação Brasileira de Psicopedagogia, 2008.

MITRE, R. M. A.; GOMES, R. A promoção do brincar no contexto da hospitalização infantil como ação de saúde. Artigo publicado em 2006. Disponível em www.scielo.br. Acesso em 08 jul. 2023.

MITRE, R. M. A.; GOMES, R. A promoção do brincar no contexto da hospitalização infantil como ação de saúde. Artigo publicado em 2004. Disponível em www.scielo.br. Acesso em 30 mai. 2023.

MALUF, A. C. M. Atividades lúdicas para Educação Infantil: conceitos, orientações e práticas. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MELLO, Daniella. Pedagogia hospitalar: o vínculo afetivo da criança hospitalizada com a aprendizagem. 2006. Disponível em <http://www.psicopedagogia.com.br/ artigos/ artigo.asp?entrID=571>. Acesso em 25 ago. 2023.

OLIVEIRA, Z. R. Educação infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2007.

OLIVEIRA, J. A enfermidade sob o olhar da criança hospitalizada. Artigo publicado em 2007. Disponível em www.scielo.br. Acesso em 07 fevereiro 2016.

PORTO, Olívia. Psicopedagogia Hospitalar: intermediando a humanização na saúde. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2008.

PAULA, E. M. A. T. A educação como proteção integral para crianças e adolescentes hospitalizados. IN: VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. Anais Eletrônico, Coimbra, 2010.

VASCONCELOS, Sandra Maia Farias. A Pedagogia hospitalar para crianças e adolescentes (2005).

VIANA; SAKITA e POLASTRINI. A dor na Infância: Atualização quanto a avaliação e tratamento. 2006 pg.04.

Winnicott, D. W; Kuwahara. O brincar e a Realidade. Rio de janeiro: Imago, 2004.

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A LITERATURA INFANTIL COMO UM RECURSO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ROSÂNGELA LIMA DE SOUZA

RESUMO
O homem deixou marcas irreversíveis e profundas de destruição na natureza por milhares de anos. Os impactos ambientais negativos estão sendo revistos pela Humanidade como o esgotamento de recursos naturais e extinção de diversas espécies. Essa trajetória de exploração e degradação trouxeram fatores agravantes e resultaram uma grande crise ambiental. Exige-se uma urgente reflexão e mudança de comportamento em direção a um desenvolvimento mais sustentável e harmonioso com a natureza. Atualmente, busca-se a sustentabilidade para não comprometer as gerações futuras. A Educação Ambiental poderá ser um instrumento favorável para solucionar essa problemática desde a primeira infância. Este artigo visa analisar a utilização de Literatura Infantil como ferramenta para promover a Educação Ambiental na Educação Infantil. Destaca-se a Carta da Terra para crianças como uma estratégia para ser trabalhada na primeira etapa do Ensino Básico. O presente artigo foi elaborado por uma revisão de bibliográfica e uma pesquisa descritiva. Conclui-se que as obras literárias infantis sobre Educação Ambiental são muito favoráveis na discussão e exploração de práticas pedagógicas. Esses recursos pedagógicos possuem estratégias envolventes para a conscientização das crianças como a apresentação a Carta da Terra para as crianças é uma prática educativa favorável para aprendizagem da Educação Ambiental.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Educação Infantil; Literatura Infantil; Carta da Terra.

INTRODUÇÃO

O processo civilizatório do homem foi marcado por avanços significativos nas áreas econômicas e tecnológicas, mas também por uma mudança crescente e muitas vezes destrutiva sobre o meio ambiente. Os impactos que o setor industrial trouxe para os recursos naturais são irreversíveis prejudicando a sociedade em geral. Nas últimas décadas, a crescente conscientização sobre esses prejuízos ambientais negativos veio ao encontro de um conjunto de atividades para preservar a natureza.

Refletiu-se como suprir as necessidades de todos, sem o comprometimento das futuras gerações. O reconhecimento dessas pegadas ecológicas e a adoção de práticas de desenvolvimento sustentável ofereceram um caminho promissor para reconciliar o progresso humano com a preservação ambiental. Por meio de uma abordagem equilibrada e consciente, será possível construir um futuro em que o desenvolvimento e a sustentabilidade caminhem juntas, garantindo a saúde do planeta para as próximas gerações.

A Educação Ambiental tem se tornado uma prioridade global, reconhecida como essencial para o desenvolvimento sustentável e a formação de cidadãos conscientes e responsáveis. Na Educação Infantil, a introdução de conceitos ambientais de maneira envolvente e lúdica é fundamental para fomentar o interesse e a compreensão das crianças sobre a importância de cuidar do meio ambiente desde cedo.

Nesse contexto, a Literatura Infantil foi a abordagem metodológica escolhida para ser trabalhada como estratégia sobre essa temática. Algumas obras literárias infantis oferecem ferramentas importantes para tratar desse assunto sobre a preservação da natureza e adquirir comportamentos ecologicamente responsáveis. O meio ambiente pode ser um assunto abordado com discussão e debate de forma atraente e crítica para o entendimento dessa situação complexa sobre a crise que o planeta vive.

Para subsidiar as práticas educativas na Educação Infantil, elaborou-se uma coletânea de atividades que poderão ser desenvolvidas nas escolas infantis. Destacou-se a “Carta da Terra” para as crianças como referência de estratégia para refletir sobre a problemática da preservação da natureza. Com a Literatura Infantil como recurso didático, aliado à utilização de múltiplas linguagens, os educadores poderão ter formas de apresentação do tema meio ambiente de forma diversificada.

Para sistematização da coleta de dados, elaborou-se o seguinte questionamento: Como

abordar a temática sobre Educação Ambiental na primeira infância? Derivou-se daí o objetivo geral: analisar a utilização da Literatura Infantil como ferramenta para promover a Educação Ambiental. Como também os seguintes objetivos específicos: conhecer os impactos do homem no processo civilizatório diante da natureza; identificar e selecionar as obras literárias infantis que abordam temas de Educação Ambiental; sugerir práticas pedagógicas para integrar obras literárias sobre Educação Ambiental no currículo da Educação Infantil. Ao revisar a literatura existente sobre a utilização de obras literárias infantis na promoção da Educação Ambiental na Educação Infantil, buscou-se explorar as potencialidades e os desafios dessa abordagem. Identificou-se as estratégias narrativas e pedagógicas mais eficazes. Sugeriu-se, a seguir, práticas que podem ser integradas nas propostas curriculares das escolas infantis. Por meio dessa revisão, pretendeu-se contribuir para valorização da Literatura Infantil com a temática meio ambiente, como um recurso valioso na formação de uma nova geração de cidadãos conscientes.

DESENVOLVIMENTO

O HOMEM E O MEIO AMBIENTE: DA DEPREDAÇÃO À SUSTENTABILIDADE

A espécie humana, em suas origens, era nômade. As tribos dependiam da caça e da colheita para sobreviver. Quando os recursos se tornaram escassos, eles se deslocavam para outras regiões em busca de alimento e abrigo, permitindo que o ambiente natural se recuperasse. Com o tempo, surgiram a agricultura, a irrigação e a domesticação de animais, além da extração de minérios da natureza. Pequenas tribos se transformaram em cidades, reinos e até impérios (RIBEIRO, 2011).

A vida humana sempre dependeu dos recursos naturais, mas com a invenção de diversas máquinas, especialmente desde o século XX, o ser humano tem abusado desses recursos e descartados resíduos na natureza. Esses resíduos perturbam os ciclos naturais e causam poluição, levando ao desequilíbrio ambiental e afetando os seres vivos, que correm o risco de extinção. A poluição ocorre quando um elemento, mesmo sendo natural, está fora do seu lugar na natureza ou se encontra em grande quantidade (BOULET; TORDJA; SAINT-MARC, 2004).

Para os autores acima citados, Boulet; Tordjam; Saint-Marc (2004), o homem modificou o ambiente e se adaptou ao sedentarismo, estabelecendo-se na terra com o desenvolvimento das tecnologias, que, com seus avanços, alteravam cada vez mais o meio ambiente. O homem evolui, dominando a vida na terra ao controlar outras espécies, mas acabou assumindo o papel de um predador extremamente nocivo em todo esse contexto. O avanço tecnológico frequentemente solucionou problemas específicos que a humanidade enfrentava naquele momento. No entanto, de maneira geral, houve sempre nesses avanços a desconsideração dos efeitos colaterais ou nocivos à natureza. Até pouco tempo, o meio ambiente era visto como um bem livre, permitindo às pessoas agirem conforme suas vontades. Esse comportamento, especialmente a partir da Revolução Industrial, causou impactos irreversíveis na natureza e na sociedade em geral. O ser humano interage com o meio ambiente, interfere nele e depende dele ao mesmo tempo (RIBEIRO, 2011).

A trajetória da humanidade gerou grandes impactos na natureza, incluindo mudanças climáticas e outras consequências que precisam ser revisadas ao longo do tempo. As pegadas ecológicas, ou seja, os rastros deixados pelo homem, trouxeram muitos danos à própria vida humana. Portanto, é essencial encontrar novos caminhos que visem a qualidade por meio do desenvolvimento sustentável (RIBEIRO, 2011).

Para superar essa problemática da crise ambiental, o conceito de sustentabilidade vem sendo estudado desde o século passado, mais especificadamente na década de 70, baseando-se na ideia de ecodesenvolvimento. Ao longo dos anos e com encontros internacionais, essa noção se tornou essencial para a sobrevivência. De acordo com Claro; Claro e Amâncio (2008), o termo designa um conjunto de atividades humanas que visam suprir as necessidades atuais, sem comprometer as futuras gerações.

Sustentabilidade socioambiental refere-se ao conjunto de ações humanas que utilizam os recursos naturais de maneira que não causem danos ao planeta. O adjetivo “socioambiental” está relacionado aos problemas decorrentes dos processos sociais e aos impactos ne-

gativos da vida em sociedade sobre o meio ambiente, evidenciando a grande responsabilidade individual e a falta de respeito com a natureza (CLARO; CLARO; AMÂNCIO, 2008).
O interesse pela sustentabilidade, conforme o autor Silva e Tiriba (2014), surge quando os países se conscientizam da necessidade buscar novas formas de promoção e de crescimento econômico que não destruam o meio ambiente, garantindo o bem-estar das futuras gerações. Nesse contexto, a sustentabilidade buscar discutir s causas dos danos à natureza e às questões sociais e ambientais.
De acordo com Rosa (2007), embora que o termo tenha origem na Ecologia, ele resulta de um movimento histórico atual que questiona a sociedade industrial e seu modelo de desenvolvimento, que se baseia no esgotamento dos recursos naturais, prejudicando muito mais o meio ambiente.
Pode-se observar na figura 1, efeitos negativos do setor industrial ao meio ambiente. Esses resíduos poluentes são nocivos à saúde humana e a todo o meio ambiente nas cidades mundialmente. Para prevenir essas crises ambientais são necessários discussões sobre a Ética Ambiental desde a primeira infância na Educação Infantil. As crianças precisam conhecer essa temática para poderem ser agentes de transformação como futuras gerações.

FIGURA 1 - A POLUIÇÃO INDUSTRIAL



FONTE: ÉTICA AMBIENTAL, 2019, p. 1

Segundo Ribeiro (2011), as inovações tecnológicas e cientificas sempre buscaram aprimorar os processos de produção, mas ignoraram os impactos prejudiciais ao meio ambiente. Os custos ambientais têm mostrado cada vez mais que a integração com a natureza não está sendo adequada. O homem tem causado danos significativos à natureza por meio da liberação de resíduos e da poluição ambiental. Esse comportamento do homem evidencia uma incapacidade de realizar intervenções eficazes e sustentáveis no meio ambiente. Além disso, a gravidade dessas ações traz a necessidade urgente de políticas públicas vigorosas e abrangentes que visem mitigar os efeitos destrutivos já causados (BROWN, 2009).
Tais políticas devem incluir medida para reduzir a geração de resíduos, promover a reciclagem e reutilização de materiais, além de incentivar práticas sustentáveis. A implementação dessas legislações é crucial não apenas para remediar os danos existentes, mas também para prevenir futuros, degradações e assegurar um meio ambiente mais saudável para as próximas gerações. Brown (2009, p. 15) "propõe a cada indivíduo, empresa ou nação responsável que crie um Plano B, real e imediato" para se organizar um novo modelo de prosperidade.
Aponta-se que a Educação Ambiental poderá desempenhar um papel fundamental na Educação Infantil como formadora de uma consciência ecológica desde cedo. Conforme Rodrigues e Sahed (2018, p. 574), "a educação infantil constitui a primeira etapa da educação básica e tem como principal objetivo formar os indivíduos em sua integralidade. Desse modo, defende-se que a educação ambiental é parte dessa caminhada e pode contribuir categoricamente para essa formação".
A Educação Ambiental é essencial para a formação do indivíduo como um ser crítico, social, político e capaz de transformar o sistema. Ela deve seguir uma abordagem sistêmica que integre diversos saberes. Embora não exista uma solução única e definitiva, é importante destacar que a literatura também contribui para a construção reflexiva e transformadora do sujeito. A palavra tem influência e responsabilidade na formação da consciência das crianças e dos jovens, com o educador atuando como agente de mediação (TIRIBA, 2005).
Para Tiriba (2005), o desafio é imaginar uma sociedade equilibrada em três ecologias: ambiental, social e pessoal, conceitos interligados na ecosofia, desenvolvida pelo filósofo Félix Guattari (1930-1992). Esse é um conceito instrumental para refletir sobre a sociedade. A ideia é garantir qualidade em todas as três ecologias ao mesmo tempo. No contexto da sociedade capitalista, urbana, industrial, patriarcal e moderna, há desequilíbrios em cada uma delas.

Na Ecologia Ambiental, segundo Tiriba (2005), a produção excessiva de bens de consumo resulta na extração massiva de matérias-primas da natureza. A ecologia social é afetada pela apropriação desigual da natureza e por uma lógica consumista que não é inclusiva. E a ecologia pessoal é prejudicada quando se dá prioridade ao consumismo e à produção industrial em detrimento da qualidade de vida.
Tiriba (2005) sustenta em sua tese, denominada "Criança, Natureza e Educação Infantil", que há necessidade de três objetivos para serem explorados pelas escolas infantis nos seus projetos políticos pedagógicos focado nas preservação da vida: primeiro, reconectar as crianças às natureza, transformando uma rotina de trabalho que prioriza excessivamente os ambientes fechados; segundo, reinventar os métodos de aprendizado, explorando os espaços além da sala de aula, como plantações, praias, pontos históricos e outras áreas do bairro que também são adequadas para o aprendizado; o terceiro, rejeitar o consumismo e o desperdício, promovendo uma reflexão contínua sobre o que é supérfluo e o que é realmente necessário.
A autora citada, Tiriba (2005), acrescenta a importância do incentivo de oficinas de produção e conserto de brinquedos e feiras de troca de objetos, entre outras atividades. No entanto, estas experiências não podem ser esporádicas, devem ser o núcleo dessa proposta curricular, tornando-se parte da rotina. Conjuntamente, todos esses elementos serão fundamentais para se iniciar um trabalho de Educação Ambiental com crianças pequenas na Educação Infantil.

A LITERATURA INFANTIL COMO FERRAMENTA EDUCACIONAL

Nesse contexto, existem textos de Literatura Infantil que se mostram extremamente favoráveis para abordar questões ambientais de forma acessível e envolvente para as crianças na fase em que as crianças se encontram na Educação Infantil. São livros e histórias que tratam da preservação da natureza e da importância de políticas sustentáveis, que poderão trabalhar no sentido de uma formação de valores que inspirarem as crianças a adotarem comportamentos ecologicamente responsáveis.

Atualmente, as crianças vivenciam um mundo tanto estimulante quanto desafiador. Enfrentar diferenças, conflitos e recursos limitados é uma tarefa constante para elas. Mas para se sentirem seguras e confiantes no confronto com a realidade, que as envolvem, necessitam de incentivo e apoio. Além disso, precisam de informações, que é um direito humano, consequentemente, um direito das crianças. Abordar essa temática, por meio de livros infantis, histórias e poesias, pode ser um instrumento relevante para uma aprendizagem significativa sobre Educação Ambiental (BOULET; TORDJAM; SAINT-MARC, 2006).

A Literatura Infantil poderá ser uma ferramenta educacional para debater e discutir sobre o meio ambiente com as crianças, pois contribui para assegurar esse direito à informação. Os temas são direcionados com uma linguagem mais acessível para elas. Incentivará a conhecer melhor os ambientes e situações complexas ao seu redor. Criará a possibilidade de interação com suas realidades de forma humana e positiva. As obras literárias infantis, desse modo, poderão favorecer a formação de uma nova geração de cidadãos ambientalmente conscientes (BOULET; TORDJAM; SAINT-MARC, 2006).
Por meio de atividades educativas planejadas de Literatura Infantil integradas com as múltiplas linguagens, os educadores podem abordar esse conteúdo com as crianças. Assim, proporcionarão para as crianças experiências de exploração de seus próprios mundos, auxiliando-as a assumir o que significa ser cidadão. Para subsidiar esse trabalho, existem alguns livros de Literatura Infantil para serem explorados como recursos didáticos na Educação Infantil. Sugere-se como referência o livro "Convivendo com a Ecologia" de Boulet; Tordjam e Saint-Marc (2006) para ser abordado com as crianças.
A obra acima citada, "Convivendo com a Ecologia", foi lançada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF em 2006, apresenta uma narrativa que explora a relação entre seres humanos e o meio ambiente. Esse livro aborda a história da ecologia, destacando como as ações humanas impactam a natureza e a importância de práticas sustentáveis para preservar o planeta (BOULET; TODRDJAM; SAINT-MARC, 2006).
Boulet, Todrdjam e Saint-Marc (2006) enfatizam a necessidade de Educação Ambiental

desde os primeiros anos de vida, propondo métodos de promover a conscientização ecológica. O livro inclui estudos de casos e exemplos de comunidades que implementaram com sucesso práticas sustentáveis, demonstrando que é possível viver em harmonia com o meio ambiente e que tais mudanças são vantajosas para todos.

As histórias abordadas por esses autores (BOULET; TODRDJAM; SAINT-MARC, 2006) são muito interessantes para serem lidas ou contadas para as crianças pequenas. A seguir, será descrita uma síntese do enredo do livro: Hugo e Edgari são dois jovens que vivem em uma pequena comunidade. Ao longo da história, eles descobrem como suas ações diárias afetam o meio ambiente. Por meio de diversas aventuras e interações com outros personagens, eles aprendem sobre os impactos da poluição, o desperdício de recursos naturais e a importância da reciclagem e do consumo consciente.

Os dois personagens acima abordados são guiados por figuras sábias da comunidade, como professores e ativistas ambientais. Hugo e Edgari se envolvem em projetos locais que visam proteger a natureza. Eles participam de campanhas de limpeza, plantio de árvores e iniciativas para reduzir o consumo de plásticos. A história enfatiza o valor da colaboração e da educação ambiental, mostrando como pequenas ações podem trazer uma grande diferença (BOULET, TODRDJAM; SAINT-MARC, 2006). O educador poderá fazer a leitura do enredo da história ou apresentar por meio de fantoches ou até imagens para envolver mais as crianças na Educação Infantil.

No decorrer da narrativa, Hugo e Edgari transformam suas vidas e inspiram outros adotarem práticas sustentáveis, destacando a importância de viver em harmonia com o meio ambiente para garantir um futuro melhor para todos. A exploração pedagógica desse livro na Educação Infantil poderia ser uma maneira eficaz de ensinar as crianças sobre ecologia e sustentabilidade. Narrado em uma linguagem acessível, como por exemplo, para explicar o que é meio ambiente. Mostra campanhas que promovem a conscientização sobre o meio ambiente. Assim, as atividades que o livro oferece ao educador poderão ser planejadas para a promoção de práticas educativas, envolvendo toda escola (BOULET; TODRDJAM; SAINT-MARC, 2006).

No livro, "Convivendo com a Ecologia", os autores Boulet, Tordjam e Saint-Marc (2006, p.8) apresentam a ciência que estuda como os seres vivos convivem no meio ambiente, que é chamada de Ecologia. Iniciam a temática sobre meio ambiente, afirmando que "o meio ambiente é tudo que há à nossa volta. É a cidade com barulho, suas ruas, seus edifícios e a natureza com suas florestas, seus rios e seus animais selvagens". Entende-se, dessa forma, que o meio ambiente é tudo que está ao redor do ser humano, podendo ser natural ou modificado pelas atividades humanas.

A CARTA DA TERRA PARA CRIANÇAS: UMA ESTRATÉGIA FAVORÁVEL PARA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A "Carta da Terra" foi oficialmente lançada no ano 2000. Em sua criação houve envolvimento de milhares de pessoas em todo o mundo. É uma declaração de princípios essenciais para a construção de uma sociedade mais justa, sustentável e pacífica. Ela orienta sobre como os indivíduos devem de forma ética cuidar do mundo: respeitando a natureza, os direitos humanos, assegurando que todos tenham necessário para viver e esforçando-se para viver em paz e harmonia. Promove a ideia de que o homem é um ser cidadão planetário, que precisa se preocupar com todos os seres vivos e com o presente e o futuro da Terra. Afirma que todos os povos devem se envolver na promoção de um futuro sustentável e justo, como irmãos compartilharem a responsabilidade de preservar e melhorar o mundo, em que vivem (NAIA, 2003).

Foi elaborada também, posteriormente, em 2003, uma "Carta da Terra" para crianças. É um documento que, apesar de ser elaborado pelos adultos, tornou-se uma obra literária com uma mensagem mais adequada ao público infantil. Traz a importância de se cuidar do planeta e das pessoas, que vivem nele. O primeiro tópico: "Respeitar a Terra e a Vida", é abordado com uma linguagem simples para o entendimento das crianças. Ele mostra como o ser humano deve amar e proteger a Terra, pois é sua casa, respeitando todas as formas de vida. Isso tem o significado da importância do cuidado com as plantas, dos animais e da natureza (NAIA, 2003, p.4).

O segundo tópico apontado pelo livro

da “Carta da Terra” para crianças tem o título de “Somos parte de um grande universo”. Descreve o planeta como sendo repleto de vida, com a plantas, animais e pessoas. Quando todos esses personagens se unem, forma-se uma única comunidade de vida, em que um depende do outro para garantir a sobrevivência no planeta. O próximo tópico do livro recebe o título de “Infelizmente”, pois o autor enfatiza a existência de muitas guerras, de pessoas que passam fome, não tem moradia, nem escolas e estão doentes, sem ajuda médica. Nesse mundo, as pessoas fazem o mau uso da água, da terra, do ar, maltratam os animais, as plantas e as outras pessoas (NAIA, 2003, p.5).

O quarto tópico abordado na “Carta da Terra” da criança se refere a: “O que se pode fazer”. Nele, a criança tem o compromisso de cuidar de todas as formas de vida, desde os pequenos insetos até as grandes florestas, porque todos os elementos da natureza são importantes para o equilíbrio ecológico. Por pequenos esforços diários, a criança poderá transformar as coisas ruins e em coisas melhores. O tratamento de todos deverá ser com respeito e a divisão igualitária dos bens para todos. A alegria e a felicidade presentes quando o respeito mútuo existe. O dever de todos é a justiça, o desenvolvimento sustentável, o respeito aos Direitos Humanos, a preservação da natureza e a defesa da paz (NAIA, 2003, p.7).

Em síntese, o livro “Carta da Terra” para crianças alerta que todos os seres humanos têm a responsabilidade de preservar e melhorar o mundo em que vive. Deve-se adotar um novo estilo de vida que aproveite as coisas boas que já estão presentes no momento. As pessoas de diferentes países, línguas, costumes, religiões podem oferecer novas perspectivas e modos de viver, além das maneiras de tratar uns aos outros. Deve-se esforçar para superar as situações difíceis. Ao se unir, as pessoas poderão transformar significativamente o mundo, pois todos possuem algo a oferecer e ajudar uns aos outros. Esses esforços farão a síntese para se viver em paz e acreditar em um outro mundo possível (NAIA, 2003).

O sentido primordial das mensagens do livro “Carta da Terra” para crianças é ensiná-las a viver de maneira que todos possam ser felizes e saudáveis, hoje e no futuro. Trabalhar com esse documento conjuntamente com outras obras literárias na Educação Infantil pode ser uma experiência enriquecedora e lúdica. Como metodologia, os educadores poderão usar histórias e contos que enfatizem os princípios da “Carta da Terra”, como respeito à natureza e a importância de cuidar uns dos outros. Utilizá-las na hora do conto como leitura para as crianças sentadas em um círculo, usando recursos visuais como imagens e ilustrações do livro.

Há também outras possibilidades de exploração da Literatura Infantil com o tema Ecologia, de modo a derivar transversalmente outros campos de experiências, por intermédio das múltiplas linguagens, como atividades lúdicas; observações da natureza em estudo de meio; atividades musicais; atividades comunitárias. Essas ações educativas não apenas tornarão o aprendizado mais divertido e envolvente, mas também ajudarão a desenvolver um senso de responsabilidade ambiental desde a primeira infância na Educação Infantil (FERRAZ, 2024).

As crianças também poderão participar de oficinas criativas de arte, como desenho e pintura de cenas relacionadas à conservação da natureza e reciclagem de lixo. No pátio da escola, poderiam ser criados jogos e brincadeiras, como Caça ao Tesouro Ecológico, na qual os educadores irão propor pistas, que envolvem tarefas ecológicas, como encontrar objetos recicláveis ou identificar plantas no jardim da escola. Outra atividade lúdica que poderia ser trabalhada é jogo de Memória Ecológica, um material que seria criado com imagens relacionadas à Ecologia, como as de: árvores, animais e práticas sustentáveis (FERRAZ, 2024).

As escolas infantis poderão também organizar propostas curriculares de ações educativas, em que as crianças possam participar ativamente de ações de Horticultura e Jardinagem como: o plantio de árvores e hortas. Nesse momento, os educadores poderão ensinar as crianças a plantar, flores e hortaliças. Essas práticas poderão ajudá-las a entender a importância da natureza e do cuidado com a natureza (FERRAZ, 2024).

A música é um outro recurso valioso para ser abordado na rotina da Educação Infantil. Os professores poderiam pesquisar músicas que falem sobre a natureza e o meio ambiente. As mídias e redes sociais possuem

muito vídeos e exemplos para serem trabalhados. A partir dessa sonoridade, as crianças teriam a possibilidade de criar coreografias simples para se expressarem e dançarem (PERSON, 2024).

Ressalta-se ainda, a importância de projetos especiais de Ação Comunitária, como montagem de hortas comunitárias no entorno da escola, ações simples como limpeza com os pais ou responsáveis de parques e plantio de árvores em todo ambiente escolar e ao seu redor. A parceria com as famílias é fundamental nesse processo, pois os pais e responsáveis poderão participar dos ensinamentos da "Carta da Terra" para crianças em suas casas, debatendo com seus filhos e criando formas de expressão para solidificar esses preceitos oferecidos por essa obra literária ou narrativa (FERRAZ, 2024).

O estudo de meio é uma outra forma metodológica para ressaltar a validade da "Carta da Terra" para as crianças. Por meio de visitas, parques e museus de ciências, as crianças terão amplitude de conhecimento sobre a natureza e aprender sobre a biodiversidade. Essas atividades auxiliam a inculcar nos pequenos valores importantes desde cedo, de forma lúdica e significativa (FERRAZ, 2024).
As atividades de múltiplas linguagens, descritas anteriormente, poderiam surgir depois da organização de discussões interativas dos livros com essa temática, fazendo perguntas sobre o que foi lido para incentivar as crianças a pensarem sobre a história contada. Como uma forma mais ativa de participação e organização das propostas com o objetivo de ajudar a melhorar o meio ambiente, fazer dramatizações sobre os personagens dos livros abordados. (ADAMS, 2003).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observou-se que o meio ambiente precisa de uma atenção especial na modernidade para conseguir o equilíbrio entre o desenvolvimento tecnológico e a preservação da natureza. Nas últimas décadas, surgiram modelos para encontrar um desenvolvimento mais sustentável, porém ainda é muito importante a reflexão sobre a temática. Dessa forma, o campo educacional é de extrema importância para conscientizar sobre os problemas da Educação Ambiental desde a Educação Infantil.

A Literatura Infantil foi destacada nesse estudo como uma estratégia pedagógica favorável para explanar a temática sobre Educação Ambiental. As obras literárias infantis oferecem subsídios para as crianças conhecerem saberes relacionados a esta temática de forma envolvente e lúdica por meio de uma linguagem adequada. Desse modo, a Literatura Infantil poderá desempenhar um papel relevante nesse contexto, as narrativas literárias voltadas para crianças introduzem conceitos ambientais, despertando curiosidade e um maior sentimento pela natureza.

Destacou-se a relevância do livro "Carta da Terra" para crianças, como um instrumento riquíssimo para ampliar as discussões e conscientização na construção de uma sociedade mais justa, sustentável e pacífica. Cabe às escolas infantis organizarem propostas curriculares que promovam uma aprendizagem mais significativa e envolvente relativa à Educação Ambiental, visando ao desenvolvimento de indivíduos com senso de responsabilidade ambiental, na garantia dos Direitos Humanos de todos nas próximas gerações.
Ao educar as crianças sobre a importância da proteção ambiental, cria-se uma abertura para novas gerações com possibilidade de tomada de decisões mais sustentáveis e, talvez, a garantia de um futuro saudável para o planeta. Um trabalho pedagógico com ações coletivamente adotadas pode ter um impacto significativo, transformando a conscientização ambiental em uma realidade tangível.

Essas análises conclusivas reforçam a necessidade de uma abordagem sistemática e comprometida com a Educação Ambiental, destacando os benefícios a longo prazo de tais práticas e a importância da Literatura Infantil como aliada nesse processo. Ao trazer essas reflexões sobre esse assunto, o pesquisador verificou a amplitude temática e os limites para uma explanação mais aprofundada do tema, assim construiu-se uma abertura para novos estudos.

REFERÊNCIAS

ADAMS, Berenice Gehlen. Projeto de Vida – Educação Ambiental. Disponível: http://www.revistaea.org./pf.php. Acesso em: 12 jul. 2024.

BOULET, G.; TORDJMAN, N.; SAINT-MARC, L. Convivendo com a Ecologia. UNICEF, São Pau-

lo: Ática, 2004.

BROWN, Lester R. Plano B 4,0 – Mobilização para salvar a civilização. Revista e Ampliação. BRADESCO, São Paulo: New Content, 2009.

CLARO, Priscila Borin de Oliveira; CLARO, Danny Pimentel; AMÂNCIO, Robson. Entendendo o conceito de sustentabilidade nas organizações. Revista de Administração. São Paulo, v.43, n.4, p. 289-300, out./nov./dez. 2008.

ÉTICA AMBIENTAL. Poluição Industrial: conceito, causas e soluções. 2019. Disponível em: http://www.etica-ambiental.com.br/poluicao--industrial/ Acesso em: 07 jul. 2024.

FERRAZ, Regiane. Dia da Terra: 7 atividades e brincadeiras para Educação Infantil – Artesanato passo a passo. Disponível em: http:// www.artesanatopassoapasso. Acesso em: 14 jul. 2024.

NAIA, Núcleo de Amigos da Infância e da Adolescência. Carta da Terra para crianças. 2003. Disponível em: http://www.naia.rs.org.br. Acesso em: 03 jul. 2024.

PERSON, Ana. Ana Person e a vivências musicais da Carta da Terra. Disponível em: http// www.cartadaterra.arte.ambiental.com.br.Acesso em: 09 jul. 2024.

RIBEIRO, R. (org.). Sustentar a vida, Paulinas: São Paulo, 2011.

RODRIGUES Daniela; SAHED, Daniele. A educação ambiental na Educação Infantil segundo saberes de Morin. Brasileira Estudos Pedagógicas. Brasília, v.9, nº 253, p.573-588, set./ dez., 2018. Disponível em: http//www. educa. fcc.org.br/pdf/rbep/v99n253/2176-6681-rbeped-99-253-573.pdf. Acesso em: 08 jul. 2024.

ROSA, A. Rede de governança ambiental na cidade de Curitiba e o papel das tecnologias de informação e comunicação. Dissertação de mestrado. Gestão Urbana. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2007.

SILVA, Ainda; TIRIBA, Lea (org.). Direitos Ambientais como Direito à vida: desafios para educação em direitos humanos. São Paulo: Cortez, 2014.

TIRIBA, Lea. Crianças, Natureza e Educação Infantil. Tese (Doutoramento em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontíficia Universidade Católico, Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: http://www. maxwell. vrac.puc-rio.br/7704/7704_1.PDF. Acesso em: 05 jul. 2024.

A CONTRIBUIÇÃO DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ROSEMEIRE GOMES CLEMENTE

RESUMO
Levando em conta que as artes em suas múltiplas formas, como a música, a dança, o teatro, as artes visuais e a poesia, são componentes da cultura de uma sociedade e têm uma presença marcante na vida das pessoas, e que a escola deve valorizar a arte como ferramenta de aprendizagem. O artigo em questão justifica-se, pois as artes constituem elementos que despertam e expressam emoções, sentidos, imaginação e criatividade; entretanto, tanto a sociedade quanto às instituições escolares estão acostumadas a enxergá-las apenas como formas de lazer e entretenimento. Este artigo tem como finalidade refletir sobre o papel que a arte exerce na educação de crianças de 0 a 10 anos e demonstrar como a arte pode contribuir para um aprendizado que valorize a expressão e a autonomia do aluno na educação infantil, reconhecida como a primeira etapa da educação básica.

Palavras-Chave: Arte; Desenhos; Imaginação; Sentimentos.

ABSTRACT
Considering that the arts in their various forms, including music, dance, theater, visual arts, and poetry, are elements of a society's culture and are very present in people's lives, and that schools should pay attention to art as a means of learning. The article in question is justified since the arts are elements that awaken and express feelings, senses, imagination, and creativity, however, society, as well as schools, are accustomed to viewing them only as leisure and entertainment. This article aims to reflect on the role that art plays in the education of children aged 0 to 10 years and demonstrate how art can contribute to learning that considers the student's expression and autonomy in early childhood education, recognized as the first stage of basic education.
Keywords: Art; Drawings; Imagination; Feelings.

INTRODUÇÃO

A arte se configura como um conceito complexo de definir, uma vez que existem diversas maneiras de percebê-la e explicá-la; contudo, é possível destacar algumas reflexões sobre o tema. Duarte Jr. (1985) afirma que a arte é sempre uma criação de formas, as quais podem ser classificadas como estáticas ou dinâmicas. Entre as formas estáticas, podemos citar, por exemplo, o desenho, a escultura e a pintura, enquanto como exemplos de formas dinâmicas, podemos mencionar a dança, o teatro, o cinema, a música, entre outros.

O autor também destaca que a arte assume significados no âmbito emocional, pois possui a capacidade de evocar sentimentos no observador. Dessa forma, a arte pode se manifestar por meio de um grito, de um gesto ou do choro, estabelecidos de maneira harmoniosa, mas sem a intenção de oferecer conceitos, e sim de despertar emoções.

Ao desvelar um pouco de seu significado, pode-se compreender que a arte é um elemento cultural significativo na vida das pessoas, e, portanto, é essencial que a escola responda a essa demanda, visto que é uma instituição corresponsável pela formação intelectual e humana dos indivíduos.

Dessa maneira, este artigo discute a arte no contexto da educação de crianças de zero a dez anos de idade. A relevância deste artigo reside na complexidade de conceituar a arte, uma vez que existem diversas interpretações provenientes de diferentes áreas, tornando instigante a investigação sobre seus significados, sua essência, seu conteúdo e sua função.

A arte permeia a vida do ser humano diariamente, manifestando-se em diversas formas, como na dança, na música, na pintura, na literatura, na arquitetura, no teatro, no hip hop dos jovens, ou no grafite dos muros, entre outras expressões. Assim, de alguma maneira, a arte está presente no cotidiano, mesmo que não seja percebida.

A sociedade tende a enxergar e experimentar a arte apenas como uma forma de lazer e entretenimento, e muitas vezes, como algo sem valor. Isso é evidente nos currículos escolares, onde a educação artística é subestimada, apesar de a arte conter muito mais do que o que se vê em sua representação externa.

É fundamental que a educação das crianças de hoje incorpore sentidos, sonhos, expressão pessoal e criatividade, elementos que são justamente cultivados pela arte, seja na posição de artista ou espectador. Não é plausível que a audição de uma música, a leitura de um romance ou de qualquer história não provoque ao menos um momento de contemplação ou de reflexão profunda, pois a arte desperta os sentidos, estimula a imaginação, evoca desejos e causa inquietação.

A sociedade atual, marcada por sua tendência à uniformidade e por mudanças contínuas em todas as esferas da atividade humana, raramente leva as pessoas a refletirem sobre os acontecimentos ou sobre si mesmas. A arte, entre suas diversas funções, desempenha o papel de ultrapassar as barreiras do tempo.

É por isso que se defende a inclusão da arte no sistema educacional, especialmente na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, fases em que se começa a desenvolver o conhecimento, a prática, a criação e a apreciação, que são fundamentais para a construção da vida.

Com base nessas considerações, este artigo procurou ressaltar a importância da arte no processo de ensino e aprendizagem na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, destacando como a arte contribui para a vida, o aprendizado e a socialização dos alunos, além de sua influência na formação intelectual e humana das crianças. Conforme Freire:

Mulheres e homens somos os únicos seres que social e historicamente, nos tornamos capazes de apreender. Por isso somos os únicos em quem aprender é uma aventura criadora, algo por isso mesmo muito mais rico que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito (FREIRE, 1996, p.69).

Portanto, o objetivo deste artigo é refletir sobre a relevância da arte no ensino e na formação humana em um mundo dominado pela tecnologia e pela massificação, com o intuito de promover uma sociedade mais reflexiva, sensível e crítica.

Em termos de objetivos específicos, buscou-se: investigar o papel da arte na educação das crianças e sua contribuição tanto na educação infantil quanto nos primeiros anos do ensino fundamental; analisar se a arte pode ajudar a superar a simples transmissão mecânica de conhecimentos ou informações na escola; e contribuir para a formação de professores, auxiliando-os no desenvolvimento de projetos que integrem a arte na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

A ARTE E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Para entender como as diferentes formas de arte contribuem para a construção do conhecimento humano, é fundamental explorar o que significa o conhecimento e como ele é desenvolvido.

Conforme Moreno (2001), a compreensão do conhecimento pode ser abordada a partir de várias perspectivas, incluindo a filosófica, a psicológica e a histórica. Segundo Souza, citado por Moreno (2001), a perspectiva filosófica vê o conhecimento como o resultado da apropriação, por parte do ser humano, de dados empíricos e ideias, com o objetivo de entender a realidade.

Piaget (1980) sugere que o conhecimento é uma construção contínua, que ocorre por meio da interação entre o indivíduo e o objeto, ou seja, entre o ambiente físico e o social. Assim, o aprendizado não ocorre como um simples armazenamento de informações. No processo de construção do conhecimento, o indivíduo é um participante ativo, aprendendo de forma significativa apenas quando interage com o objeto de estudo.

De acordo com a teoria de Piaget, o indivíduo é o agente central na construção do próprio conhecimento, e esse processo só é viável por meio de sua ação. Vale destacar que uma obra artística sempre reflete a marca de seu criador, incorporando a ação do sujeito que a produziu, resultado de sua interação com o ambiente e com o objeto criado. Nesse contexto, o indivíduo desenvolve uma compreensão de novos conceitos relacionados a materiais e técnicas utilizadas, como nas artes plásticas, na dança, no teatro, na música e na produção de poesias. As artes são atividades que estimulam a criatividade, a qual se desenvolve e se intensifica com a prática.

Segundo Mitjáns Martínez (2000), "criatividade é o processo de descoberta ou produção

de algo novo que atende às necessidades de uma situação social específica, e além disso, possui um caráter personológico," ou seja, reflete aspectos da personalidade do criador. O ato criativo sempre incorpora elementos da pessoa que o realiza. Por exemplo, mesmo que alguém tente replicar uma pintura, ela nunca será idêntica à original, sempre apresentará características distintas. Como um processo de criação inovadora, a arte promove a superação da repetição e da reprodução, favorecendo o desenvolvimento de uma aprendizagem mais significativa e criativa.

A SUPERAÇÃO DE MERA TRANSMISSÃO DO CONHECIMENTO

A transmissão de conhecimentos ou informações permite que se descubra o que antes era desconhecido. Embora parte do que sabemos venha de pais, professores e amigos, muitas vezes esses conhecimentos são passados como se fossem verdades absolutas, sem questionamentos, o que pode levar a erros. Embora a transmissão de informações seja uma maneira de adquirir conhecimento, não é a única nem a mais eficaz para um processo de ensino e aprendizagem. Apenas transmitir dados sem estimular o aluno a questionar ou refletir sobre o que aprendeu resulta em um aprendizado superficial. O aprendizado que não envolve reflexão é mecanizado. Infelizmente, essa abordagem ainda é comum em muitos contextos educacionais.

Incluir a arte no ensino infantil é uma estratégia eficaz para fomentar a criatividade dos alunos. No entanto, apesar das ideias inovadoras sobre educação que promovem a criatividade e a espontaneidade terem sido discutidas há muito tempo, e de diversas propostas de integração da arte na educação terem sido apresentadas, esse tema só começou a ganhar destaque no Brasil recentemente.

A educação artística foi formalmente incluída no currículo escolar com a Lei 5.692 de 1971, mas, na época, os professores não estavam adequadamente preparados para essa mudança. Observa-se uma resistência e até um desdém em relação ao objetivo de formar alunos mais reflexivos e críticos, que pode vir até mesmo de parte dos próprios professores (SANTORO, s/d).

De maneira geral, o sistema educacional tende a focar na reprodução do conhecimento, o que limita o aluno e reduz a necessidade de pensamento crítico. Dessa forma, o conhecimento é apenas assimilado e reproduzido, com pouco tempo e espaço dedicados ao desenvolvimento da criatividade e da imaginação dos alunos.

De acordo com Alencar (1990), há razões para essas dificuldades, especialmente nas escolas públicas, que enfrentam múltiplos desafios para desenvolver os conteúdos básicos do ensino devido à falta de infraestrutura e à escassez de recursos materiais e humanos. Essas limitações são os principais obstáculos para a implementação de um trabalho mais diferenciado. O espaço e o tempo disponíveis para escolas e professores, em muitos casos, não são adequados para um ensino que realmente se concentre nas necessidades dos alunos. Para a autora, o sistema educacional brasileiro enfatiza excessivamente a memorização, o que prejudica a aprendizagem ao não incentivar o pensamento crítico dos alunos. Outro problema é o tempo limitado em relação ao conteúdo exigido, o que impede a realização de atividades que poderiam explorar o potencial criativo das crianças.

Um dos motivos para que as escolas adotem esse modelo de ensino pode estar relacionado à forma como a ciência foi desenvolvida ao longo dos anos, com ênfase na racionalização em vez de considerar o aspecto subjetivo do ser humano, como sentimentos e intuição. No entanto, a educação é uma instituição humana e, portanto, carregada de subjetividade, que só pode ser sentida e não medida.

De acordo com Tozetto (2005), a sociedade enfrenta um dilema entre o que é útil e o que é agradável, levando à separação entre sentimentos/emoções e raciocínio/conhecimento intelectual. Isso cria a ideia de que as emoções podem interferir no desenvolvimento intelectual. A escola, assim como a sociedade em geral, apoia essa visão, oferecendo pouco espaço, tempo e oportunidade para a expressão de sentimentos e emoções, o que compromete o desenvolvimento completo do indivíduo.

Mitjáns Martínez (2000) explica que “a atividade criativa é aquela em que o indivíduo manifesta suas capacidades cognitivas e afetivas de maneira inseparável no ato criativo, condição fundamental para o processo criativo”.

Como discutido anteriormente, a ênfase

excessiva na lógica e na razão, em detrimento dos sentimentos e da intuição, atua como uma barreira cultural ao potencial criativo das pessoas (Alencar, 1990). A sociedade atual, cada vez mais voltada para a racionalidade, limita o desenvolvimento da imaginação, considerando o sentimento, a intuição e a sensibilidade como obstáculos ao que é visto como importante na contemporaneidade. No entanto, é por meio da imaginação que as pessoas constroem sonhos e trabalham para transformar sua realidade.

Para Duarte:

A arte se constitui num estímulo permanente para que nossa imaginação flutue e crie mundos possíveis, novas possibilidades de ser e sentir-se. Pela arte a imaginação é convidada a atuar, rompendo o estreito espaço que o cotidiano lhe reservava. (DUARTE JR, 1985, p.67).

Portanto, a inclusão da arte no currículo escolar é justificável devido à sua capacidade de despertar nos alunos suas potencialidades e habilidades criativas. As artes também favorecem o desenvolvimento da personalidade e do pensamento crítico em relação a si mesmo e ao mundo, como destacado por Santoro (s/d) em seu artigo "Uma luta por um ensino menos mecanizado".

Libertar as capacidades criativas dos indivíduos é essencial para uma educação genuína. Criar pressupõe autonomia, pois não é possível criar sem ela. As atividades artísticas promovem o “pensar com autonomia”, desempenhando, portanto, um papel crucial no desenvolvimento da autonomia da criança. Segundo Mosquera (1976,), o principal objetivo do ensino artístico para crianças é “a compreensão e o valor da criança como ser criador”. A criação, sendo um ato espontâneo e de livre expressão, surge sempre da autonomia do indivíduo. Assim, fomentar o ato criativo é promover a autonomia.

Autonomia implica em liberdade e independência, ou seja, ser autônomo é não estar mais preso à cópia e à repetição do trabalho dos outros; é necessário mais do que apenas memorizar ou copiar. Por isso, a arte tende a iniciar nas crianças um processo de expressão pessoal, estimulando-as a buscar dentro de si o que vivenciam socialmente e a se engajar na criação, ao invés de simplesmente memorizar e repetir o que foi ouvido ou lido.

Para Mosquera (1976), a atividade artística é sempre uma expressão de criatividade, e a estagnação representa sua pobreza e morte. O ato de criar envolve sempre a geração de algo novo, mesmo que a partir de referências anteriores; o resultado é sempre uma recriação. Da mesma forma, o conhecimento não deve estagnar.

Se o processo educacional se limita a ideias e propostas obsoletas, ele se torna estagnado e perde sua relevância em uma sociedade em constante transformação, uma transformação que é conduzida pelo próprio ser humano. Dado que a educação tem a função de possibilitar ao indivíduo viver e transformar sua sociedade, ela deve buscar a mudança, não a estagnação. Reproduzir o que já foi feito sem propor novas criações levaria à estagnação social, o que pode ser visto como um tipo de morte.

A CONTRIBUIÇÃO DA ARTE NA EDUCAÇÃO

O ser humano desenvolve suas concepções, valores e crenças com base em suas experiências e ações. A maneira como ele percebe e interage com o mundo é moldada ao longo da vida, a partir das vivências diárias e do ambiente em que está inserido.

Como afirma Severino:

"A ideia metafísica de que nosso modo de ser seria definido por uma essência, entendida como um conjunto de características fixas e permanentes, está definitivamente superada. Os filósofos antigos e medievais acreditavam que o agir decorre do ser. No entanto, os aspectos que nos tornam especificamente humanos não são dados a priori; eles são construídos através da nossa prática" (SEVERINO, 2006, p.23).

A educação desempenha um papel crucial no desenvolvimento da personalidade dos indivíduos. Com base nisso, é evidente que um aluno estimulado a desenvolver criatividade e pensamento crítico terá melhores perspectivas de inserção na sociedade, com a capacidade de se conscientizar de seu papel como cidadão.

Atualmente, a realidade frequentemente se apresenta como violenta e hostil, marcada por desumanidade e destruição, tornando todos, incluindo crianças e adultos, vulneráveis. Nesse contexto, Kramer (2003) descreve a realidade atual como uma forma de barbárie e argumenta que a superação desse estado

exige uma abordagem educacional que promova a humanização. A educação deve proporcionar experiências de socialização, trabalho coletivo e valorização de si mesmo e dos outros. É fundamental preparar os indivíduos para ler e interpretar o mundo ao seu redor, permitindo-lhes analisar a realidade e criar estratégias para transformá-la, com o objetivo de construir um espaço de compartilhamento cultural e paz.

De acordo com Kramer (2003), a cultura é composta por tradições, costumes, valores, história e experiências que se manifestam em práticas como danças, vestuário, música e festas. A autora defende que as crianças devem conhecer e vivenciar a cultura em que estão inseridas para participar ativamente da construção cultural, que é dinâmica e está em constante evolução. As artes emergem dessas manifestações culturais, e é crucial que as crianças as experimentem e produzam para se reconhecerem também como criadoras dessa cultura.

Para isso, é necessário que as crianças tenham oportunidades para desenvolver criatividade e expressão livre, o que contribui para seu autoconhecimento e compreensão dos outros, promovendo um desenvolvimento integral. As artes, em suas diversas formas, exploram e estimulam a expressão, criatividade, imaginação, intuição e sensibilidade dos indivíduos.

As artes plásticas desempenham um papel crucial no processo de aprendizagem e socialização das crianças. Segundo Bessa:

"Quando a criança pinta, desenha, modela ou constrói regularmente, a sua evolução é acelerada. Ela pode alcançar um nível de maturidade na expressão que vai além do comum. Além disso, a criação artística carrega a marca da individualidade, proporciona a liberação de tensões e energias, e estabelece uma disciplina interna de pensamento e ação que ajuda a manter o equilíbrio necessário para um processo de aprendizagem sem obstáculos e para uma integração social facilitada" (BESSA, 1972, p. 13).

A expressão livre é um meio de revelar a essência da personalidade, pois envolve a exteriorização e a representação. Apesar da espontaneidade frequentemente presente nas crianças, a realidade social e material...

Através das artes plásticas, como pintura, desenho e escultura, as crianças têm a oportunidade de expressar suas realidades subjetivas. Esses processos permitem que realizem desejos, satisfaçam necessidades e afirmam o seu Eu, revelando-se para si mesmas. Ao praticar a expressão livre, a criança libera sua subjetividade e se conhece cada vez mais.

Alencar (1990) aponta que existem fatores que reprimem o potencial criador das pessoas e limitam sua visão dos próprios talentos e capacidades. Entre esses fatores estão o medo da crítica e a crença de que o talento é raro.

A autora argumenta que a sociedade transmite esses medos através de crenças e valores estabelecidos, que frequentemente afetam as crianças por meio das proibições e repreensões dos adultos.

Essas barreiras emocionais e culturais impedem que a arte seja vista como uma forma de criação e não apenas de reprodução. Entre as barreiras emocionais estão a apatia, insegurança, medo, sentimentos de inferioridade e autoconceito negativo, que restringem o pensamento inovador e criativo.

Alencar (1990) define o autoconceito como a imagem subjetiva que cada pessoa tem de si mesma. Esse autoconceito pode ser mais ou menos positivo e é um fator determinante do que a pessoa acredita ser, por exemplo: “Eu sou uma pessoa habilidosa, mas sou muito tímida”.

Esse exemplo demonstra como o autoconceito pode ter tanto aspectos positivos quanto negativos, mas há pessoas com um autoconceito totalmente negativo.

No que diz respeito às barreiras emocionais, mudanças são possíveis, e o papel do professor é crucial para criar condições que favoreçam o desenvolvimento das habilidades e talentos dos alunos. Embora diversas atividades possam promover esse estímulo, as artes são particularmente eficazes em reforçar aspectos positivos do autoconceito. Elas ajudam a valorizar as habilidades dos alunos em vez das dificuldades, contribuindo assim para a elevação da autoestima.

A educação não se restringe apenas à transmissão de conhecimentos técnicos, históricos, matemáticos e geográficos, que são essenciais para a formação humana. Ela também visa humanizar, promovendo o crescimento intelec-

tual, emocional e cultural da criança. O objetivo é permitir que ela incorpore valores como solidariedade, inquietude, desejo de mudança, sensibilidade e um sentido mais profundo da vida.

PECULIARIDADES NO TRABALHO COM AS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Segundo os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (1998), as crianças têm suas próprias impressões, ideias e interpretações sobre a produção de arte e o fazer artístico. Tais construções são elaboradas a partir de suas experiências ao longo da vida, que envolvem a relação com a produção de arte, com o mundo dos objetos e com seu próprio fazer.

As crianças exploram, sentem, agem, refletem e elaboram sentidos de suas experiências. 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 sensíveis. (BRASIL,1998, p. 85).

Assim, descobrem para que serve a arte. Nesse sentido, as Artes Visuais devem ser concebidas como uma linguagem que tem estrutura e características próprias, cuja aprendizagem, no âmbito prático e reflexivo, se dá por meio da articulação dos seguintes aspectos:

Fazer artístico — centrado na exploração, expressão e comunicação de produção de trabalhos de arte por meio de práticas artísticas, propiciando o desenvolvimento de um percurso de criação pessoal;

Apreciação — percepção do sentido que o objeto propõe, articulando-o tanto aos elementos da linguagem visual quanto aos materiais e suportes utilizados, visando desenvolver, por meio da observação e da fruição, a capacidade de construção de sentido, reconhecimento, análise e identificação de obras de arte e de seus produtores;

Reflexão — Considerado tanto no fazer artístico como na apreciação, é um pensar sobre todos os conteúdos do objeto artístico que se manifesta em sala, compartilhando perguntas e afirmações que a criança realiza instigada pelo professor e no contato com suas próprias produções e as dos artistas.

Assim, conforme o RCNEI o desenvolvimento da imaginação criadora, da expressão, da sensibilidade e das capacidades estéticas das crianças poderão ocorrer no fazer artístico, assim como no contato com a produção de arte presente nos museus, igrejas, livros, reproduções, revistas, gibis, vídeos, mídias, ateliês de artistas e artesãos regionais, feiras de objetos, espaços urbanos etc.

Portanto, o desenvolvimento da capacidade artística e criativa deve estar apoiado, também, na prática reflexiva das crianças ao aprender, que articula a ação, a percepção, a sensibilidade, a cognição e a imaginação.

O RCNEI apresenta objetivos, conteúdo das artes visuais que estão divididos por faixa etária de 0 a 3 anos e 4 a 6 anos, no qual os mesmos orientam as instituições a metodologias e práticas pedagógicas que favorecem o aprendizado integral da criança. O conteúdo é organizado em dois blocos que visam oferecer visibilidade às especificidades da aprendizagem em artes.

Para esta fase, os objetivos estabelecidos deverão garantir oportunidades para que as crianças sejam capazes de:

Interessar-se pelas próprias produções, pelas de outras crianças e pelas diversas obras artísticas (regionais, nacionais ou internacionais) com as quais entrem em contato, ampliando seu conhecimento do mundo e da cultura;

Produzir trabalhos de artes, utilizando a linguagem do desenho, da pintura, da modelagem, da colagem, da construção, desenvolvendo o gosto, o cuidado e o respeito pelo processo de produção e criação.

Criação de desenhos, pinturas, colagens, modelagens a partir de seu próprio repertório e da utilização dos elementos da linguagem das Artes Visuais: ponto, linha, forma, cor, volume, espaço, textura etc.

Exploração e utilização de alguns procedimentos necessários para desenhar, pintar, modelar etc.

Exploração e aprofundamento das possibilidades oferecidas pelos diversos materiais, instrumentos e suportes necessários para o fazer artístico.

Exploração dos espaços bidimensionais e tridimensionais na realização de seus projetos artísticos.

Organização e cuidado com os materiais no espaço físico da sala.

Respeito e cuidado com os objetos produzidos individualmente e em grupo.
Valorização de suas próprias produções, das de outras crianças e da
produção de arte em geral.
Conhecimento da diversidade de produções artísticas, como desenhos, pinturas, esculturas, construções, fotografias, colagens, ilustrações, cinema etc.
Os conteúdos da aprendizagem em artes poderão ser organizados de acordo com o RCNEI de modo a permitir que, por um lado, a criança utilize aquilo que já conhece e tem familiaridade, e, por outro lado, que possa estabelecer novas relações, alargando seu saber sobre os assuntos abordados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Arte na Educação Infantil permite que a criança desenvolva sua imaginação e sua percepção de mundo, nesta perspectiva, as crianças aprendem a assumir um importante papel de observador e apreciador das linguagens artísticas existentes, num constante movimento entre produção que é o fazer artístico, aproveitamento que é o reconhecimento e a interpretação da Arte e a reflexão que é o resultado da produção e aproveitamento.
A educação através da Arte contribui no desenvolvimento da criatividade, da autonomia e da espontaneidade. À medida que se adquire interesse pela Arte os indivíduos tornam-se mais críticos e reflexivos. O Ensino de Arte agrega possibilidades na vida, construção do conhecimento, compreensão do mundo e exteriorização dos sentimentos das crianças.
A Arte na educação infantil é de extrema relevância para vivenciar experiências, expressar e ampliar o conhecimento, desenvolver o pensamento criativo, a vivencia, aprendizado e a valorização da cultura de uma sociedade.
Na Educação Infantil devemos valorizar as atividades artísticas das crianças, colaborando na construção e formação de futuros cidadãos comprometidos com uma sociedade justa e democrática, sensível às culturas e às expressões artísticas, pois, a Arte semeia cultura e amplia o respeito pelas diferentes culturas. Como professores preocupados com o desenvolvimento integral da criança, precisamos buscar informações e metodologias que envolvam as crianças respeitando suas próprias percepções e sensibilidades. É essencial transformar as práticas e intervenções artísticas em momentos prazerosos e cheios de criatividade, dinamismo e emoções.
O ensino de Arte na Educação Infantil deve ser inserido nos currículos escolares de forma efetiva e os educadores precisam ter compromisso com este ensino promovendo atividades artísticas bem planejadas e fundamentadas nas teorias da Arte e suas influências culturais e sociais para a história da humanidade.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M. A Imagem no Ensino da Arte: anos oitenta e novos tempos. 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.
BESSA, M. Artes plásticas entre as crianças. 3 ed. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1972.
BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Infantil Nacional. Lei nº 93494/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário oficial da união- Brasília- DF, 23 de dezembro de 1996.
BRASIL, Referencial curricular nacional para a educação infantil . Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: 1998.
DUARTE JR, J.F. Por que arte-educação? 3a edição. Campinas: Papirus, 1986

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. Criatividade, personalidade e educação. 2 ed. Campinas: Papirus, 2000.
OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Educação Infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez Editora. 2002.

ARTE E IMAGINAÇÃO: PROMOVENDO O PENSAMENTO CRIATIVO

RWSSYANY PETRUSSYA PEREIRA DE OLIVEIRA DA CUNHA

RESUMO
Este artigo explora a relação entre arte, imaginação e pensamento criativo no contexto da educação. Inicialmente, são apresentados os conceitos de imaginação e pensamento criativo, seguidos por uma análise da importância da arte como ferramenta para promover esses processos cognitivos. Através de uma revisão da literatura, são discutidas as teorias de estudiosos como John Dewey, Lev Vygotsky e Howard Gardner, que destacam a influência positiva da arte no desenvolvimento da imaginação e criatividade. O artigo também examina como práticas pedagógicas que integram arte e imaginação podem estimular o pensamento criativo em diferentes faixas etárias. Por fim, são abordados os desafios e possibilidades de incorporar a arte de forma eficaz no currículo escolar, bem como o papel do educador na promoção do pensamento criativo por meio da arte.
PALAVRAS-CHAVE
Arte, Imaginação, Pensamento Criativo, Educação, Práticas Pedagógicas.
ABSTRACT
This article explores the relationship between art, imagination, and creative thinking in the context of education. Initially, the concepts of imagination and creative thinking are presented, followed by an analysis of the importance of art as a tool to promote these cognitive processes. Through a literature review, the theories of scholars such as John Dewey, Lev Vygotsky, and Howard Gardner are discussed, highlighting the positive influence of art on the development of imagination and creativity. The article also examines how pedagogical practices that integrate art and imagination can stimulate creative thinking in different age groups. Finally, the challenges and possibilities of effectively incorporating art into the school curriculum are addressed, as well as the role of the educator in promoting creative thinking through art.
KEY WORDS Art , Imagination ,Creative ,Thinking Education , Pedagogical Practices.

INTRODUÇÃO

O tema geral deste artigo é a relação entre arte, imaginação e pensamento criativo, e sua significância no contexto educacional. A arte desempenha um papel crucial na educação, oferecendo uma abordagem única e enriquecedora para o aprendizado. Ela não apenas permite a expressão individual, mas também promove o desenvolvimento de habilidades cognitivas e emocionais essenciais nos alunos.
A importância da arte na educação reside na sua capacidade de estimular a criatividade, o pensamento crítico, a comunicação e a autoexpressão. Ao envolver os alunos em atividades artísticas, seja através da música, dança, teatro, pintura ou outras formas de expressão, a arte proporciona um ambiente propício para a exploração, experimentação e descoberta. Além disso, ela ajuda a criar conexões significativas entre diferentes áreas do conhecimento, enriquecendo assim a experiência de aprendizagem. Portanto, compreender e cultivar a relação entre arte, imaginação e pensamento criativo é essencial para educadores, pois isso não apenas enriquece o processo educacional, mas também prepara os alunos para enfrentar os desafios complexos do mundo contemporâneo. Este artigo busca explorar essa relação e destacar a importância da arte na promoção de um ambiente educacional rico e estimulante.
A relação entre arte, imaginação e pensamento criativo é profundamente interligada e vital para o desenvolvimento humano em diversas esferas, especialmente na educação. A arte, em suas diversas formas, serve como um meio para a expressão individual e coletiva, permitindo que as pessoas explorem suas emoções, ideias e perspectivas de maneiras únicas. Essa liberdade de expressão fomenta a imaginação, que é a capacidade de conceber ideias, cenários e possibilidades que transcendem a realidade imediata.
Por sua vez, a imaginação é fundamental para o pensamento criativo, que envolve a habilidade de gerar novas ideias, soluções e abordagens originais para problemas complexos. A arte estimula a mente a pensar de forma não convencional, a questionar as normas estabelecidas e a explorar novos caminhos de pensamento. Ao engajar-se em atividades artísticas, os indivíduos são desafiados a sair

de suas zonas de conforto, a experimentar, a cometer erros e a aprender com eles, tudo isso contribuindo para o desenvolvimento de habilidades criativas essenciais.O objetivo deste artigo é explorar essa relação intrincada entre arte, imaginação e pensamento criativo no contexto da educação. Pretendemos destacar a importância da arte como uma ferramenta poderosa para promover o desenvolvimento integral dos alunos, tanto em termos cognitivos quanto emocionais.

Quando os alunos participam de atividades artísticas, eles não apenas aprimoram suas habilidades criativas, mas também adquirem habilidades sociais importantes. O trabalho em grupo em projetos artísticos, como uma peça de teatro ou uma exposição de arte, promove a colaboração e a comunicação efetiva. Através desses processos colaborativos, os alunos aprendem a ouvir diferentes perspectivas, a negociar e a resolver conflitos de forma construtiva. Esses são aspectos essenciais para a formação de cidadãos responsáveis e empáticos, que podem contribuir positivamente para a sociedade.

Além disso, a arte proporciona uma oportunidade para que os alunos explorem e entendam diversas culturas e tradições. Projetos artísticos que envolvem a pesquisa e a criação de obras inspiradas em diferentes culturas não só ampliam o conhecimento dos alunos sobre o mundo, mas também fomentam o respeito e a apreciação pela diversidade. Isso é especialmente importante em um mundo globalizado, onde a capacidade de entender e respeitar outras culturas é uma habilidade cada vez mais valiosa.

A integração da arte nas práticas pedagógicas também contribui para o desenvolvimento da resiliência e da autoconfiança dos alunos. A arte, por ser um campo onde a experimentação é encorajada e os erros são vistos como oportunidades de aprendizado, ajuda os alunos a enfrentar desafios com uma mentalidade positiva. Esse ambiente permite que os alunos se sintam seguros para explorar suas ideias e habilidades, o que pode levar a um aumento significativo na autoconfiança e na capacidade de perseverar diante das dificuldades.

A prática artística também está ligada ao desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico. Ao analisar obras de arte, os alunos são convidados a fazer observações detalhadas, interpretar significados e fazer julgamentos informados. Essas atividades promovem o pensamento crítico e a capacidade de argumentar de forma lógica e bem fundamentada. Essas competências são transferíveis para outras áreas do conhecimento e são essenciais para o sucesso acadêmico e profissional. Portanto, a arte não deve ser vista apenas como uma atividade complementar, mas como uma componente central e integradora da educação. Ela oferece um meio para que os alunos desenvolvam uma ampla gama de habilidades essenciais, desde a criatividade e o pensamento crítico até a empatia e a colaboração. Ao incorporar a arte de maneira mais significativa no currículo escolar, os educadores têm a oportunidade de criar um ambiente de aprendizagem mais rico e estimulante, que não só enriquece a experiência educacional, mas também prepara os alunos para um futuro bem-sucedido e significativo. Este artigo pretende explorar a interconexão entre arte, imaginação e pensamento criativo e como essas relações podem ser aproveitadas para promover um ambiente educacional mais inclusivo e eficaz. Ao destacar a importância e os benefícios da arte na educação, buscamos oferecer uma visão abrangente sobre como a arte pode transformar a maneira como aprendemos e crescemos.

DESENVOLVIMENTO

CONCEITO DE IMAGINAÇÃO E PENSAMENTO CRIATIVO

A imaginação pode ser definida como a capacidade de conceber ideias, imagens ou cenários que não estão presentes na realidade imediata. Ela envolve a habilidade de visualizar, criar e explorar possibilidades, muitas vezes transcendendo as limitações do mundo concreto. A imaginação desempenha um papel fundamental no pensamento criativo, pois é a matéria-prima para a geração de novas ideias e soluções inovadoras para problemas.O pensamento criativo, por sua vez, é a capacidade de produzir ideias originais e úteis, fazer conexões inesperadas entre conceitos e encontrar soluções para desafios complexos. Ele envolve flexibilidade mental, fluência de ideias, elaboração e avaliação de alternativas. O pensamento criativo não se limita apenas às artes, mas é essencial em diversas áreas da vida, incluindo ciência, tecnologia, negó-

cios e educação. Além disso, a imaginação e o pensamento criativo estão profundamente interligados com a capacidade de adaptação e inovação. A imaginação permite que os indivíduos visualizem cenários futuros e experimentem mentalmente diferentes possibilidades antes de tomar decisões ou enfrentar desafios. Isso cria uma base para o pensamento criativo, que traduz essas visualizações em soluções práticas e inovadoras. Por exemplo, no campo da ciência, a imaginação pode inspirar teorias e experimentos revolucionários, enquanto o pensamento criativo ajuda a desenvolver essas ideias em tecnologias aplicáveis e viáveis. Da mesma forma, em negócios e empreendedorismo, a capacidade de imaginar novos produtos e serviços é essencial para a inovação e o sucesso no mercado competitivo.

A capacidade de cultivar a imaginação e o pensamento criativo é, portanto, fundamental para o desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas e tomada de decisões em qualquer contexto. No ambiente educacional, fomentar a imaginação dos alunos e encorajá-los a pensar criativamente pode resultar em uma abordagem mais dinâmica e adaptativa ao aprendizado. Isso não apenas melhora a capacidade dos alunos de enfrentar desafios acadêmicos, mas também os prepara para contribuir de maneira significativa em suas futuras carreiras e na sociedade. Ao promover a imaginação e o pensamento criativo, os educadores ajudam a construir uma base sólida para a inovação e a adaptabilidade, competências cada vez mais valorizadas no mundo atual.

ANÁLISE DE TEORIAS RELACIONADAS

- John Dewey: Dewey acreditava que a arte desempenha um papel central na educação, pois oferece oportunidades para a expressão individual e a experiência estética. Ele via a experiência estética como um processo ativo de interação entre o indivíduo e o meio ambiente, que estimula a reflexão e a aprendizagem.
- Lev Vygotsky: Vygotsky destacou a importância da interação social e cultural no desenvolvimento humano. Ele via a arte como uma forma de linguagem simbólica que permite que as crianças expressem seus pensamentos, emoções e experiências. Ele argumentava que a participação em atividades artísticas colaborativas promove o desenvolvimento cognitivo e emocional.
- Howard Gardner: Gardner propôs a teoria das inteligências múltiplas, que sugere que as pessoas possuem diferentes tipos de inteligência, incluindo a inteligência artística. Ele defendia a ideia de que a arte é uma forma de conhecimento válida e importante, que permite que as pessoas explorem e compreendam o mundo de maneiras únicas.

ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE A INFLUÊNCIA DA ARTE NA PROMOÇÃO DO PENSAMENTO CRIATIVO

- Um estudo realizado por Runco e Acar (2012) examinou o impacto do ensino de arte nas habilidades criativas de estudantes do ensino fundamental. Eles descobriram que os alunos que receberam instrução em arte demonstraram maior fluência criativa, flexibilidade e originalidade em comparação com aqueles que não receberam instrução em arte.

- Pesquisas conduzidas por Root-Bernstein e Bernstein (1993) mostraram uma forte correlação entre envolvimento em atividades artísticas e desempenho criativo em outras áreas, como ciência e matemática. Eles argumentaram que a prática regular da arte estimula habilidades cognitivas e criativas que podem ser transferidas para diferentes contextos.

Esses estudos e teorias destacam a influência significativa da arte na promoção do pensamento criativo, fornecendo evidências empíricas e fundamentação teórica para sua importância no contexto educacional.

ARTE NA EDUCAÇÃO

A arte desempenha um papel fundamental no contexto educacional, enriquecendo o processo de aprendizagem de várias maneiras. Primeiramente, a arte proporciona uma forma de expressão única, permitindo que os alunos comuniquem suas ideias, emoções e experiências de maneira criativa e pessoal. Isso promove o desenvolvimento da autoexpressão e da autoconfiança, essenciais para o crescimento pessoal dos estudantes. Além disso, a arte oferece uma oportunidade para os alunos explorarem e apreciarem diferentes culturas, tradições e perspectivas. Através da arte, os alunos podem expandir seus horizontes, desenvolver empatia e compreensão intercultural, e promover um ambiente inclusi-

vo e diversificado na sala de aula.

Outro aspecto importante é que a arte estimula habilidades cognitivas e emocionais essenciais, como a imaginação, a criatividade, o pensamento crítico e a resolução de problemas. Ao envolver-se em atividades artísticas, os alunos são desafiados a pensar de forma não convencional, a experimentar, a explorar novas ideias e a encontrar soluções inovadoras para problemas complexos. Além dos benefícios mencionados, a arte também desempenha um papel significativo na melhoria da aprendizagem acadêmica e no desenvolvimento de habilidades interpessoais. Através da integração da arte em disciplinas como a matemática, a ciência e a linguagem, os alunos podem fazer conexões mais profundas entre conceitos teóricos e suas aplicações práticas. Por exemplo, a criação de gráficos artísticos para representar dados matemáticos ou a produção de obras literárias ilustradas pode ajudar a tornar o conteúdo mais acessível e envolvente. Isso não só facilita a compreensão e retenção de informações, mas também promove uma abordagem multidisciplinar que reflete a complexidade do mundo real.

A arte também contribui para o desenvolvimento de habilidades de colaboração e trabalho em equipe. Projetos artísticos frequentemente exigem que os alunos trabalhem juntos para atingir um objetivo comum, promovendo a comunicação eficaz, o respeito pelas opiniões dos outros e a capacidade de negociar e resolver conflitos. Essas habilidades sociais são cruciais para o sucesso em ambientes acadêmicos e profissionais, e a experiência prática adquirida através da arte prepara os alunos para colaborar de maneira eficaz em diversas situações. O processo criativo coletivo ajuda a construir um senso de comunidade e cooperação, reforçando a importância de trabalhar em conjunto para alcançar resultados significativos.

Além disso, a prática artística pode ser particularmente benéfica para alunos com diferentes estilos e ritmos de aprendizagem. A arte oferece diversas formas de expressão que podem atender às necessidades individuais e proporcionar oportunidades para o sucesso acadêmico e pessoal. Alunos que podem ter dificuldades em expressar suas ideias verbalmente podem encontrar na arte uma maneira alternativa de comunicar seus pensamentos e sentimentos. Esse tipo de abordagem inclusiva ajuda a criar um ambiente de aprendizagem mais equitativo, onde todos os alunos têm a chance de se destacar e se sentir valorizados.

Finalmente, a incorporação da arte na educação também promove o bem-estar emocional dos alunos. A prática artística oferece uma forma de escapar do estresse e da pressão acadêmica, permitindo que os alunos se engajem em atividades que são tanto relaxantes quanto estimulantes. A arte pode atuar como uma ferramenta terapêutica, ajudando os alunos a lidar com suas emoções e a desenvolver uma resiliência saudável. A possibilidade de se expressar criativamente e de se conectar com os outros através da arte contribui para um ambiente escolar mais positivo e equilibrado, essencial para o desenvolvimento holístico dos estudantes.

COMO A ARTE PODE SER USADA COMO UMA FERRAMENTA PARA PROMOVER O PENSAMENTO CRIATIVO

A arte pode ser usada de várias maneiras para promover o pensamento criativo nos alunos. Por exemplo, atividades como desenho, pintura, escultura, música, teatro e dança estimulam a imaginação e a experimentação, encorajando os alunos a explorarem novas ideias e perspectivas. Além disso, o processo artístico envolve tomar decisões, resolver problemas e pensar criticamente sobre as escolhas estéticas e conceituais, o que promove o desenvolvimento de habilidades criativas.

Ao integrar a arte no currículo escolar de forma holística e interdisciplinar, os educadores podem proporcionar aos alunos oportunidades significativas para aplicar o pensamento criativo em várias áreas do conhecimento. Por exemplo, projetos que combinam arte e ciência podem incentivar os alunos a explorar conceitos científicos de maneira criativa e prática, enquanto projetos de arte e literatura podem estimular a imaginação e a interpretação de textos de forma mais profunda e reflexiva. Além das atividades artísticas tradicionais, a arte também pode ser utilizada para promover o pensamento criativo através de abordagens inovadoras e metodologias interativas. Oficinas de arte colaborativa, onde os alunos trabalham em conjunto para criar uma peça coletiva, incentivam a troca de ideias e a resolução conjunta de problemas. Esses

projetos colaborativos não apenas permitem que os alunos compartilhem e construam sobre as ideias uns dos outros, mas também os desafiam a encontrar soluções criativas para problemas e a integrar diferentes perspectivas em um único trabalho. Ao trabalhar em equipe, os alunos desenvolvem habilidades de comunicação e negociação, essenciais para a criatividade coletiva e o pensamento inovador.
A arte pode ser uma ferramenta poderosa para fomentar o pensamento criativo ao incorporar práticas de "design thinking" nas atividades artísticas. O design thinking é um processo que envolve a empatia, a definição de problemas, a ideação, a prototipagem e o teste de soluções. Ao aplicar esse processo a projetos de arte, os alunos são incentivados a compreender profundamente o problema, gerar várias soluções possíveis e experimentar com diferentes abordagens. Esse método não só estimula a criatividade, mas também ensina aos alunos a importância de iterar e refinar suas ideias com base em feedback e resultados. Esse enfoque promove uma mentalidade de experimentação e adaptação, fundamental para o pensamento criativo em qualquer disciplina.
Além disso, a arte pode ser utilizada para explorar e resolver problemas do mundo real, conectando os alunos com questões contemporâneas e desafios sociais. Projetos artísticos que abordam temas como sustentabilidade, justiça social ou diversidade permitem que os alunos usem sua criatividade para encontrar soluções e promover mudanças positivas. Essas atividades não apenas desenvolvem habilidades criativas, mas também encorajam o pensamento crítico e a consciência social. Ao aplicar a arte a questões relevantes e urgentes, os alunos podem experimentar a aplicação prática da criatividade, tornando o aprendizado mais significativo e impactante. Dessa forma, a arte não só enriquece o currículo, mas também prepara os alunos para serem pensadores criativos e cidadãos engajados.
EXEMPLOS DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE INTEGRAM ARTE E IMAGINAÇÃO:
1. Storytelling Visua: Os alunos criam histórias usando técnicas artísticas, como desenho, pintura ou colagem, para ilustrar os personagens, cenários e eventos da narrativa. Isso estimula a imaginação e a expressão criativa.
2. Teatro na Sala de Aula: Os alunos participam de atividades teatrais, como improvisação, dramatização de peças ou criação de performances originais, que promovem a colaboração, a criatividade e a expressão emocional.
3. Projeto de Arte Científica: Os alunos exploram conceitos científicos por meio da arte, criando projetos que combinam elementos artísticos e científicos, como esculturas de anatomia humana ou pinturas que representam fenômenos naturais.
4. Música e Matemática: Os alunos exploram padrões musicais e conceitos matemáticos, criando composições musicais baseadas em sequências numéricas ou ritmos geométricos. Isso promove a integração de diferentes áreas do conhecimento e estimula a criatividade.
Esses exemplos demonstram como a arte pode ser integrada de forma eficaz no currículo escolar para promover o pensamento criativo e proporcionar experiências educacionais enriquecedoras e significativas para os alunos.
DESENVOLVIMENTO DA IMAGINAÇÃO POR MEIO DA ARTE
A prática artística é um poderoso catalisador para estimular a imaginação em pessoas de todas as idades. Ao envolver-se em atividades artísticas, os indivíduos são incentivados a explorar novas ideias, experimentar diferentes técnicas e expressar suas emoções de maneira criativa. A seguir, exploraremos como atividades artísticas como desenho, pintura, teatro, música e dança podem ampliar os horizontes da imaginação e promover a criatividade.
EXPLORAÇÃO ATRAVÉS DA ARTE
- Desenho e Pintura: Ao desenhar ou pintar, os indivíduos são convidados a visualizar e representar o mundo ao seu redor de maneira única. Eles podem experimentar com cores, formas e texturas para criar imagens que reflitam sua imaginação e perspectiva pessoal.
- Teatro:O teatro oferece uma oportunidade para os participantes explorarem diferentes papéis, cenários e histórias. Através da improvisação e da dramatização, os atores podem experimentar novas identidades e experiências, estimulando assim a imaginação.
- Música: A música é uma forma de arte que permite aos indivíduos expressarem suas

emoções e pensamentos de maneira não verbal. Ao tocar um instrumento ou compor uma música, os músicos podem explorar sons e ritmos de maneira criativa, abrindo caminho para novas possibilidades sonoras.

• Dança: A dança é uma forma de expressão corporal que permite aos participantes explorarem movimentos e gestos de maneira criativa. Ao dançar, os indivíduos podem experimentar diferentes estilos e técnicas, ampliando assim sua expressividade e imaginário.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA INTEGRAÇÃO DA ARTE NO CURRÍCULO ESCOLAR

1. Falta de Recursos e Apoio Institucional: Muitas escolas enfrentam restrições orçamentárias que dificultam a inclusão de programas de arte em seus currículos. Além disso, a falta de reconhecimento da importância da arte pode resultar em pouca priorização por parte da administração escolar.

2. Pressão por Resultados Acadêmicos: Em ambientes educacionais centrados em testes padronizados e resultados quantitativos, a arte pode ser vista como uma disciplina não essencial e ser deixada de lado em favor de áreas consideradas mais "práticas" para melhorar o desempenho dos alunos em exames.

3. Falta de Formação e Capacitação de Professores: Muitos educadores podem se sentir desconfortáveis ou despreparados para ensinar arte, especialmente se não tiverem formação específica na área. Isso pode levar à falta de confiança e competência ao integrar a arte no currículo.

ESTRATÉGIAS PARA SUPERAR OS DESAFIOS E PROMOVER A INTEGRAÇÃO DA ARTE DE FORMA EFICAZ

1. advocacia e defesa: educadores, pais e defensores da arte podem trabalhar juntos para promover a importância da arte na educação e garantir o apoio institucional necessário para sua inclusão no currículo escolar.

2. Integração Interdisciplinar: A arte pode ser integrada de forma interdisciplinar em outras áreas do currículo, como ciências, matemática, história e literatura. Isso não apenas fortalece a compreensão dos conceitos, mas também demonstra a relevância e aplicabilidade da arte em diversas áreas da vida.

3. Desenvolvimento Profissional: Oferecer oportunidades de desenvolvimento profissional e treinamento em serviço para professores pode ajudar a aumentar sua confiança e competência no ensino de arte. Oficinas, cursos e colaborações com artistas locais também podem enriquecer suas habilidades pedagógicas e práticas artísticas.

PAPEL DO EDUCADOR NO ESTÍMULO DA IMAGINAÇÃO E CRIATIVIDADE POR MEIO DA ARTE

Os educadores podem criar um ambiente de sala de aula que encoraje a experimentação, a exploração e a expressão criativa. Isso pode incluir espaços de trabalho flexíveis, materiais artísticos variados e oportunidades para colaboração e feedback construtivo. Os educadores devem reconhecer e valorizar diferentes formas de expressão artística, permitindo que os alunos explorem uma variedade de meios e técnicas. Isso ajuda a garantir que todos os alunos se sintam incluídos e capazes de expressar suas ideias de maneira autêntica. Os educadores podem incentivar os alunos a refletir criticamente sobre seu próprio trabalho artístico e o trabalho de outros artistas. Isso envolve fazer perguntas abertas, fornecer feedback construtivo e promover discussões significativas sobre o processo criativo e os resultados. Além de criar um ambiente propício para a expressão criativa, os educadores desempenham um papel crucial em modelar e orientar o processo criativo dos alunos. Ao oferecer desafios e projetos artísticos que exigem pensamento divergente e soluções inovadoras, os educadores incentivam os alunos a superar barreiras e explorar novas abordagens. Por exemplo, um projeto interdisciplinar que combina arte com ciência ou matemática pode estimular os alunos a aplicar conceitos de maneira criativa e a descobrir conexões entre diferentes áreas do conhecimento. Esse tipo de atividade não só enriquece o aprendizado, mas também ajuda os alunos a desenvolver uma abordagem mais integrada e flexível ao resolver problemas.

Além disso, os educadores devem fomentar uma cultura de apreciação e respeito pela diversidade de estilos e perspectivas artísticas. Incentivar os alunos a compartilhar suas experiências e inspirações pessoais pode enriquecer o processo de aprendizado e promover um ambiente inclusivo onde todos se sentem valorizados. Através de exposições de trabalhos, apresentações e colaborações em grupo, os alunos têm a oportunidade de

ver e aprender com a criatividade dos colegas, o que pode ampliar sua visão e inspirar novas ideias. Ao apoiar e celebrar as diversas formas de expressão artística, os educadores ajudam a construir um senso de comunidade e um espaço seguro para a experimentação, essencial para o desenvolvimento contínuo da imaginação e da criatividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, exploramos a intrincada interação entre arte, imaginação e pensamento criativo, destacando sua relevância no contexto educacional. Desde os primórdios da humanidade, a arte tem sido uma poderosa ferramenta de expressão e exploração, enriquecendo o processo de aprendizagem e promovendo o desenvolvimento holístico dos alunos.

Analisamos como a prática artística estimula a imaginação, fornecendo um espaço seguro para os alunos explorarem novas ideias, perspectivas e emoções. Através de atividades como desenho, pintura, teatro, música e dança, os alunos são desafiados a pensar de forma criativa, questionar o status quo e encontrar soluções inovadoras para problemas complexos.

Exploramos também teorias de estudiosos renomados, como John Dewey, Lev Vygotsky e Howard Gardner, que enfatizam a importância da arte na educação e sua influência positiva no desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos alunos. Suas perspectivas nos oferecem insights valiosos sobre como a arte pode ser integrada de forma eficaz no currículo escolar para promover o pensamento criativo e enriquecer a experiência de aprendizado dos alunos.

Apesar dos desafios enfrentados ao integrar a arte no currículo escolar, como a falta de recursos e o foco excessivo em resultados acadêmicos padronizados, identificamos estratégias para superar esses obstáculos.

A advocacia, a integração interdisciplinar e o desenvolvimento profissional de professores emergiram como ferramentas essenciais para promover a integração eficaz da arte na educação.

Por fim, destacamos o papel fundamental do educador no estímulo da imaginação e criatividade dos alunos. Ao criar ambientes estimulantes, promover a diversidade de expressão e incentivar a reflexão crítica, os educadores podem desempenhar um papel significativo na promoção do pensamento criativo e no desenvolvimento integral dos alunos. Em suma, reconhecemos a arte não apenas como uma disciplina opcional na educação, mas como uma ferramenta poderosa para promover a imaginação, a criatividade e a compreensão do mundo. Ao integrar a arte de forma holística e significativa no currículo escolar, podemos proporcionar experiências educacionais enriquecedoras que capacitam os alunos a enfrentar os desafios do século XXI com imaginação, criatividade e confiança.

A integração eficaz da arte no currículo escolar não só enriquece a experiência educacional, mas também prepara os alunos para um mundo em constante mudança e cheio de desafios complexos. Através da prática artística, os alunos desenvolvem habilidades que vão além da capacidade de criar e apreciar arte; eles aprendem a abordar problemas com uma mente aberta e a explorar soluções não convencionais. Essas competências são essenciais em um mercado de trabalho cada vez mais valorizado pela inovação e pela capacidade de pensar fora da caixa. Portanto, a arte não deve ser vista como uma atividade isolada, mas como um componente integral do desenvolvimento acadêmico e profissional dos alunos.

Além disso, a inclusão da arte no currículo pode contribuir para uma abordagem mais inclusiva e diversificada da educação. Ao valorizar diferentes formas de expressão artística e reconhecer a importância da arte em diferentes culturas e contextos, os educadores ajudam a criar um ambiente de aprendizagem que celebra a diversidade e promove o respeito mútuo. Isso não apenas enriquece o aprendizado dos alunos, mas também os prepara para atuar em um mundo globalizado, onde a compreensão e a apreciação das diferentes culturas são cada vez mais valorizadas. A arte oferece uma plataforma para que os alunos explorem e se conectem com diferentes perspectivas, contribuindo para uma sociedade mais inclusiva e coesa.

A promoção do pensamento criativo por meio da arte também está alinhada com as necessidades educacionais contemporâneas, que exigem uma formação mais adaptativa e orientada para habilidades do século XXI. Em um cenário educacional onde o foco está cada

vez mais voltado para o desenvolvimento de competências transversais, como resolução de problemas, pensamento crítico e colaboração, a arte oferece uma maneira eficaz de cultivar essas habilidades. Ao estimular os alunos a pensar criativamente e a experimentar novas ideias, a arte prepara-os para enfrentar e superar os desafios do futuro com confiança e inovação.

Os desafios enfrentados para integrar a arte no currículo não devem desmotivar, mas sim encorajar uma busca contínua por soluções inovadoras. O investimento em recursos, a colaboração entre disciplinas e o apoio institucional são fundamentais para garantir que a arte receba a atenção e o suporte necessários. Iniciativas como programas de formação continuada para professores, parcerias com instituições culturais e a advocacia por políticas educacionais que valorizem a arte são estratégias cruciais para superar as barreiras existentes e garantir uma integração eficaz da arte na educação.

Finalmente, é importante reconhecer que o papel do educador vai além de simplesmente implementar atividades artísticas. Os educadores devem ser facilitadores do processo criativo, proporcionando um ambiente que valorize a experimentação, a reflexão e o feedback construtivo. Ao adotar uma abordagem que valorize e promova a criatividade, os educadores não só ajudam os alunos a desenvolver habilidades essenciais, mas também a cultivar uma paixão pela aprendizagem contínua. Em última análise, a arte na educação não é apenas uma disciplina ou um conjunto de técnicas; é uma abordagem fundamental que transforma a maneira como os alunos pensam, aprendem e se conectam com o mundo ao seu redor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Dewey, J. (2010). Arte como experiência. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (1998). A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes.Gardner, H. (1995). Inteligências múltiplas: A teoria na prática. Porto Alegre: Artmed.

Smith, J., & Davidson, L. (2017). O impacto do teatro comunitário no desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais em crianças de baixa renda. Revista de Educação e Cultura, 10(2), 45-60.

Runco, M. A., & Acar, S. (2012). Divergent thinking as an indicator of creative potential. Creativity Research Journal, 24(1), 66-75.

Root-Bernstein, R. S., & Bernstein, M. (1993). Artistic scientists and scientific artists: The link between polymathy and creativity. Journal of Psychology of Science and Technology, 1(2), 34-42.

Freire, P. (1996). Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.

Barbosa, A. M. (2005). A arte-educação como mediação cultural e social. São Paulo: Loyola.

Morin, E. (2001). Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez.

Fusari, M. F. (2008). Metodologia do ensino da arte. São Paulo: Cortez.

Brasil. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2017.

ESCRAVIDÃO AFRICANA NO BRASIL: IMPACTOS E LEGADOS CONTEMPORÂNEOS

SAMANTHA MARTINS DE ALMEIDA

RESUMO
Este artigo aborda os impactos históricos e os legados contemporâneos da escravidão africana no Brasil. Iremos explorar como esse período influenciou profundamente a estrutura social, econômica e política do país, deixando um legado de desigualdades raciais e injustiças que ainda são sentidos hoje. A escravidão não apenas sustentou a economia colonial brasileira, mas também estabeleceu padrões de desigualdade racial e injustiças que ecoam na sociedade contemporânea.
Além do impacto econômico, a escravidão deixou um legado profundo na estrutura social brasileira. Durante séculos, a segregação e a discriminação racial foram institucionalizadas, criando um sistema de hierarquia racial que ainda repercute na distribuição desigual de oportunidades e privilégios. A marginalização de afro-brasileiros em áreas como mercado de trabalho, habitação e saúde reflete diretamente as injustiças históricas infligidas durante o período escravocrata. Essa desigualdade se manifesta até hoje em indicadores socioeconômicos como renda, educação e acesso a serviços básicos. Por meio de uma análise crítica, iremos examinar a persistência desses legados e as medidas necessárias para promover a justiça social e a igualdade racial no Brasil contemporâneo.
Palavras-chave: Escravidão, Brasil, Africanos, Desigualdade Racial

Abstract
This article addresses the historical impacts and contemporary legacies of African slavery in Brazil. We will explore how this period deeply influenced the country's social, economic, and political structure, leaving a legacy of racial inequalities and injustices still felt today. Slavery not only sustained Brazil's colonial economy but also established patterns of racial inequality and injustices that resonate in contemporary society. In addition to its economic impact, slavery left a profound legacy in Brazil's social structure. For centuries, segregation and racial discrimination were institutionalized, creating a system of racial hierarchy that still affects the unequal distribution of opportunities and privileges. The marginalization of Afro-Brazilians in areas such as the labor market, housing, and healthcare directly reflects the historical injustices inflicted during the slaveholding period. This inequality persists today in socioeconomic indicators such as income, education, and access to basic services. Through a critical analysis, we will examine the persistence of these legacies and the necessary measures to promote social justice and racial equality in contemporary Brazil.

Keywords: Slavery, Brazil, Africans, Racial Inequality

INTRODUÇÃO

A escravidão africana foi uma instituição central na formação da sociedade brasileira, com profundas implicações que ecoam até os dias atuais. Desde os primeiros dias da colonização até a abolição formal em 1888, milhões de africanos foram trazidos à força para o Brasil, onde foram submetidos a condições desumanas de trabalho e privações.
Socialmente, a escravidão institucionalizou a segregação racial e a hierarquia, moldando padrões de privilégio e desvantagem que continuam a marginalizar os afro-brasileiros hoje. Apesar dos avanços legais em direção à igualdade racial, disparidades de renda, moradia e representação persistem, refletindo desigualdades profundas enraizadas na história de escravidão do Brasil.
Politicamente, a exclusão dos afro-brasileiros de posições de poder e influência destaca desafios contínuos na conquista de inclusão e representação plena na sociedade. A luta pela justiça racial permanece uma questão central na sociedade brasileira contemporânea, exigindo análise crítica e medidas proativas para desmantelar o racismo sistêmico e promover um futuro mais equitativo.
No entanto, os impactos da escravidão não terminaram com sua abolição, mas continuam a reverberar na estrutura social, econômica e política do Brasil contemporâneo. A escravidão africana no Brasil não é apenas um capítulo distante da história, mas um legado vivo que continua a moldar as dinâmi-

cas sociais, econômicas e políticas do país. A análise crítica desses impactos históricos e a implementação de medidas concretas para promover a igualdade racial são fundamentais para a construção de um Brasil mais inclusivo e verdadeiramente democrático.

Sendo assim, neste artigo, examinaremos os impactos históricos da escravidão africana no Brasil e seus legados contemporâneos, com foco em questões como desigualdade racial, justiça social e identidade nacional.

Contexto Histórico da Escravidão Africana no Brasil

A escravidão africana no Brasil teve início no período colonial, quando os portugueses iniciaram o tráfico transatlântico de escravos para suprir a crescente demanda por mão de obra nas plantações de açúcar e posteriormente em outras atividades econômicas. O contexto histórico da escravidão africana no Brasil, conforme abordado por Gilberto Freyre em sua obra "Casa-Grande & Senzala" (1933), é fundamental para compreendermos as origens e os fundamentos desse sistema brutal que moldou a sociedade brasileira. Freyre (1933) apresenta uma análise multifacetada, destacando não apenas os aspectos econômicos e sociais da escravidão, mas também sua influência na formação da identidade nacional e cultural do Brasil.

Freyre (1933) contextualiza a escravidão africana no Brasil dentro do cenário da colonização portuguesa das Américas. Ele ressalta que a chegada dos portugueses ao Brasil e a subsequente exploração das terras recémdescobertas exigiram uma grande quantidade de trabalho para viabilizar a exploração econômica do território:

De acordo com Freyre (1933, p.21),

"A terra nova, que Portugal descobria e ocupava, e que foi no Brasil que com maior felicidade ocupou e explorou, no século XVI, exigia, para ser explorada economicamente, uma quantidade enorme de trabalho."

Essa passagem de Freyre (1933) destaca a necessidade que os portugueses tiveram de explorar não apenas os recursos naturais, mas também de utilizar intensamente o trabalho escravo africano para desenvolver economicamente o Brasil colonial.

Nesse contexto, a mão de obra escrava africana foi rapidamente adotada como solução para suprir essa demanda crescente por trabalhadores.

Um aspecto crucial do contexto histórico da escravidão africana no Brasil, conforme enfatizado por Freyre (1933), é a formação de uma sociedade de cunho patriarcal e patrimonialista. A casa-grande representava o centro dessa estrutura, onde o senhor de engenho exercia autoridade absoluta sobre seus escravos e sua família. Esse sistema de relações sociais, baseado na dominação e na submissão, permeava todos os aspectos da vida colonial brasileira.

De acordo com Freyre (1933, p.27),

"A convivência quase quotidiana e intensa do senhor e do escravo, por todos os lados rodeado pelo senhor e pela casa-grande, consolidou uma forma de convívio que se poderia chamar de patriarcal. [...] No ambiente apertado da casagrande, a intimidade do senhor com os escravos domésticos, com as escravas e com os negrinhos e as negrinhas que ele acariciava e às vezes levava até o leito, dava à casa-grande um clima de casa familiar".

Essa passagem de Freyre ilustra vividamente como a estrutura da casa-grande não apenas refletia, mas também perpetuava as relações de dominação e submissão características da sociedade colonial brasileira, fundamentadas na figura patriarcal do senhor de engenho.

Além disso, Freyre (1933) destaca a importância da miscigenação racial na formação da sociedade brasileira. Ele argumenta que a interação entre os diferentes grupos étnicos - africanos, indígenas e europeus - resultou na criação de uma cultura única e sincretista, que incorpora elementos de todas as origens. Essa miscigenação, embora muitas vezes tenha sido marcada pela violência e pela exploração, também contribuiu para a construção de uma identidade nacional rica e diversificada.

De acordo com Freyre (1933, p.171),

"Uma miscigenação cujos primitivos elementos se encontram de um lado na cozinha, na enfermaria e no catre, do outro no leito e na igreja, nos sacramentos e nas festas da sociedade de cunho mais patriarcal e mais fidalgo; em que os esforços construtores, o comércio e a própria guerra, contribuíram, de maneira simultânea, para aproximar homens de diferentes origens. De um lado, as religiões africanas e indígenas; do outro, o cristianismo europeu."

Freyre (1933) destaca como a miscigenação

no Brasil colonial não apenas ocorreu nos aspectos cotidianos da vida, como na cozinha e na enfermaria, mas também influenciou profundamente as esferas religiosas e sociais da sociedade brasileira da época.
Outro aspecto relevante do contexto histórico da escravidão africana no Brasil, segundo Freyre (1933), é a influência da religião e da cultura africana na formação da cultura brasileira. Ele destaca como as tradições religiosas africanas, como o candomblé e a umbanda, foram preservadas e adaptadas pelos escravos no Brasil, tornando-se parte integrante da identidade cultural do país.
De acordo com Freyre (1933, p.264),
"A religião africana, pelo menos a que veio da África em tempos de escravidão, teve influência decisiva no comportamento do escravo e na maneira pela qual este se deixou ou se adaptou ao meio ambiente da América portuguesa. [...] contribuiu para a formação de um complexo cultural brasileiro onde elementos primitivos de raça e de cultura que nenhuma força coercitiva poderia destruir encontraram condições favoráveis ao desenvolvimento."
Em resumo, o contexto histórico da escravidão africana no Brasil, conforme apresentado por Gilberto Freyre (1933), é caracterizado por uma complexa interação de fatores econômicos, sociais, culturais e religiosos. Essa análise multifacetada nos ajuda a compreender não apenas os mecanismos de funcionamento da escravidão, mas também seu impacto duradouro na formação da sociedade brasileira.
1. Impactos Sociais e Econômicos da Escravidão Africana
Os impactos sociais e econômicos da escravidão africana no Brasil foram profundos e duradouros, deixando uma marca indelével na estrutura da sociedade brasileira. Por meio da exploração desumana de milhões de africanos, a economia colonial prosperou enquanto os grupos étnicos escravizados enfrentavam sérias privações e injustiças. Nesta seção, exploraremos esses impactos, com base em citações de obras acadêmicas relevantes de Emília Viotti e Florestan Fernandes.
1.1 Impacto Social
A escravidão africana teve um impacto devastador nas relações sociais e na estrutura da sociedade brasileira. Conforme aponta Emília Viotti da Costa em "Da Senzala à Colônia" (2006), os escravos africanos enfrentavam uma condição de completa submissão, privados de seus direitos básicos e tratados como propriedade de seus senhores. Essa hierarquia rígida e desigual permeava todas as esferas da vida colonial, estabelecendo uma divisão clara entre os senhores e os escravos, e moldando as relações sociais e raciais por séculos.
De acordo com Viotti (2006, p.15),
“Derrubando matas, roçando as plantações, nas catas de ouro, nos engenhos, na estiva, carregando sacos de mercadorias ou passageiros, o escravo foi figura familiar na paisagem colonial. Foi mais do que mão de obra, foi sinal de abastança. Época houve a importância do cidadão era avaliada pelo séquito de escravos que o acompanhava à rua.”
Além disso, a escravidão africana exacerbou as disparidades de poder e privilégio na sociedade brasileira. Segundo Florestan Fernandes em "A integração do negro na sociedade de classes" (1978), a escravidão consolidou uma estrutura social baseada na exploração e na dominação, onde os brancos detinham o poder político, econômico e social, enquanto os negros eram relegados à margem da sociedade, sem voz ou representação significativa.
De acordo com Fernandes (1978, p.167),
“No comércio havia poucas pessoas de cor. Apenas duas ou três chapelarias tinham empregados negros; quando trabalhavam em casas de comércio, em regra eles exerciam ocupações braçais. Por isso os negros e os mulatos que quisessem ganhar a vida se sujeitavam aos “serviços de negros” (de faxina, como carregador, de pá e de picareta etc). Em sua maioria, esses serviços eram mal pagos e requeriam pouca ou nenhuma qualificação.”

IMPACTO ECONÔMICO
Do ponto de vista econômico, a escravidão africana foi uma peça central na acumulação de riqueza e na expansão das atividades econômicas no Brasil colonial. Como observado por Viotti (2006), a mão de obra escrava africana foi fundamental para o desenvolvimento e sustentação das plantações de cana-deaçúcar, café, tabaco, entre outras culturas comerciais. Essas atividades geraram lucros substanciais para os proprietários de terras e comerciantes, impulsionando a economia colonial e contribuindo para o enriquecimento de uma elite privilegiada.

No entanto, os benefícios econômicos da escravidão africana foram obtidos à custa do sofrimento humano e da exploração desumana. Segundo Fernandes (1978), a escravidão não apenas perpetuou a pobreza e a marginalização entre os africanos escravizados, mas também beneficiou uma minoria privilegiada que se enriqueceu à custa do trabalho forçado e da exploração dos escravos.
Portanto, podemos dizer que os impactos sociais e econômicos da escravidão africana no Brasil foram vastos e interconectados. Enquanto a economia colonial prosperava com a exploração desumana dos africanos, a sociedade brasileira era marcada por desigualdades profundas e injustiças sistêmicas (racismo estrutural) que ainda reverberam até os dias de hoje. Essa análise crítica, fundamentada nas obras de Emília Viotti da Costa e Florestan Fernandes, nos ajuda a compreender não apenas a natureza da escravidão, mas também seus legados persistentes na estrutura social e econômica do Brasil contemporâneo.

LEGADOS CONTEMPORÂNEOS DA ESCRAVIDÃO AFRICANA
Os legados contemporâneos da escravidão africana no Brasil são evidentes em diversas esferas da sociedade, desde as desigualdades socioeconômicas até as questões de identidade e representatividade. Abdias do Nascimento, em sua obra "O Genocídio do Negro Brasileiro: Processo de um Racismo Mascarado" (1978), oferece uma análise profunda desses legados, destacando como a discriminação racial e a marginalização persistem até os dias de hoje.

DESIGUALDADES SOCIOECONÔMICAS
Nascimento (1978) argumenta que os legados da escravidão africana se refletem nas profundas desigualdades socioeconômicas que persistem entre a população negra e branca do Brasil. Citando dados estatísticos sobre renda, educação e acesso a serviços básicos, ele demonstra como os negros continuam a enfrentar obstáculos significativos no mercado de trabalho, na obtenção de educação de qualidade e no acesso a serviços de saúde adequados. Essas desigualdades refletem não apenas as disparidades econômicas entre os grupos raciais, mas também a perpetuação de estruturas sociais que marginalizam e discriminam os descendentes de africanos escravizados.
De acordo com Nascimento (1978, p.87), "Se os negros vivem nas favelas porque não possuem meios para alugar ou comprar residências nas áreas habitáveis, por sua vez a falta de dinheiro resulta da discriminação do emprego [...]. Nesta teia o afro-brasileiro se vê tolhido de todos os lados, prisioneiro de um círculo vicioso de discriminação[...] e trancadas as oportunidades que permitiriam a ele melhorar suas condições de vida, sua moradia inclusive."

VIOLÊNCIA ESTRUTURAL E INSTITUCIONAL
Além das desigualdades socioeconômicas, Nascimento (1978) destaca a violência estrutural e institucional enfrentada pela população negra no Brasil contemporâneo. Ele argumenta que a discriminação racial permeia todas as esferas da sociedade, desde o sistema de justiça criminal até as interações cotidianas, resultando em altas taxas de violência policial, encarceramento em massa e homicídios de jovens negros. Essa violência é um reflexo dos legados da escravidão, que institucionalizaram a marginalização e a criminalização dos negros, perpetuando um ciclo de opressão e injustiça.
De acordo com Nascimento (1978, p.134), "Todos nós sabemos o prejuízo social que causa o racismo. Quando uma pessoa não gosta de um negro é lamentável, mas quando toda uma sociedade assume atitudes racistas frente a um povo inteiro, ou se nega a enfrentar, aí então o resultado é trágico para nós, negros. Pais de família desempregados, filhos desamparados, sem assistência médica, sem condições de proteção familiar, sem escolas e sem futuro. E é este racismo coletivo, este racismo institucionalizado que dá origem a todo tipo de violência contra um povo inteiro. É este racismo institucionalizado que dá segurança para a prática de atos racistas."

REIVINDICAÇÕES POR JUSTIÇA E REPARAÇÃO
Por fim, Nascimento (1978) destaca as reivindicações por justiça e reparação feitas pela comunidade negra no Brasil. Ele argumenta que a luta contra o racismo e a discriminação é uma continuação da resistência dos escravos africanos contra a opressão, e que a busca por igualdade racial e justiça social é

fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Nascimento (1978) defende a implementação de políticas públicas afirmativas que promovam a inclusão e a igualdade racial, bem como a conscientização e o engajamento da sociedade civil na luta contra o racismo estrutural.
De acordo com Nascimento (1978, p.140), "[...] Este colóquio recomenda que o governo brasileiro estimule ativamente o ingresso de negros no Instituto Rio Branco, órgão de formação de diplomatas, pertencente ao Ministério das Relações Exteriores."
Sendo assim, os legados contemporâneos da escravidão africana no Brasil, conforme analisados por Nascimento (1978), são evidentes nas desigualdades socioeconômicas, na violência estrutural e institucional, e nas reivindicações por justiça e reparação feitas pela comunidade negra. Esses legados nos lembram da urgência de enfrentar o racismo e a discriminação racial, e de trabalhar para construir uma sociedade mais justa e igualitária para todos os brasileiros.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA O FUTURO
Ao discutir os desafios e perspectivas para o futuro em relação aos legados da escravidão africana no Brasil, as contribuições de Silvio Almeida em sua obra "Racismo Estrutural" (2019) oferecem uma análise profunda e perspicaz. Almeida aborda questões cruciais relacionadas à justiça social, igualdade racial e transformação estrutural da sociedade brasileira. Aqui estão alguns aspectos destacados:

DESAFIOS ESTRUTURAIS
Almeida (2019) identifica que a violência policial é uma das manifestações mais graves do racismo estrutural, contribuindo significativamente para altas taxas de homicídios entre jovens negros e para o encarceramento desproporcional dessa população. Segundo ele, "o sistema de segurança pública atua de maneira discriminatória, exacerbando as desigualdades raciais e sociais" (Almeida, 2019).

POLÍTICAS AFIRMATIVAS
Além disso, apesar das políticas de cotas raciais nas universidades públicas, Almeida argumenta que a qualidade da educação oferecida às comunidades negras continua sendo desigual. No mercado de trabalho, persistem "discriminações que limitam o acesso a empregos formais e salários justos para os negros" (Almeida, 2019), o que perpetua ciclos de desigualdade econômica.
A sub-representação dos negros em posições de poder político e social também é uma preocupação, evidenciando uma estrutura desigual que compromete a formulação de políticas públicas eficazes para mitigar as disparidades raciais.

PERSPECTIVAS PARA O FUTURO
Apesar dos desafios, Almeida (2019) sugere que a conscientização e a mobilização social são fundamentais para a mudança. Ele destaca que "movimentos sociais desempenham um papel crucial na denúncia das práticas discriminatórias e na busca por justiça social" (Almeida, 2019).
Além disso, a implementação de políticas públicas antirracistas é essencial. Ele argumenta que "medidas afirmativas e programas de inclusão social e econômica são passos necessários para reduzir as desigualdades raciais e promover a equidade no Brasil" (Almeida, 2019).
O fortalecimento da identidade e da cultura negra, juntamente com uma educação que ensine criticamente sobre a história e a cultura afro-brasileira, são apontados como estratégias importantes para combater estereótipos e preconceitos.
Considerações Finais
A análise dos impactos históricos e legados contemporâneos da escravidão africana no Brasil revela a complexidade das questões sociais, econômicas e raciais que permeiam a sociedade brasileira. Ao longo dos séculos, a exploração desumana de milhões de africanos deixou marcas profundas, moldando não apenas a estrutura econômica do país, mas também suas relações sociais e sua identidade cultural.
Os legados da escravidão africana são evidentes nas persistentes desigualdades socioeconômicas enfrentadas pela população negra, na violência estrutural e institucional que perpetua a marginalização e na busca por justiça e reparação por parte das comunidades afetadas. No entanto, apesar dos desafios significativos, também há perspectivas de mudança e transformação.
As contribuições de pensadores como Silvio

de Almeida, Abdias do Nascimento, Florestan Fernandes e Emília Viotti destacam a importância da conscientização, do engajamento social e da implementação de políticas afirmativas para promover a igualdade racial e a justiça social no Brasil. Esses líderes intelectuais nos lembram da necessidade urgente de enfrentar o racismo estrutural e de trabalhar em prol de uma sociedade mais inclusiva, plural e equitativa.

À medida que nós voltamos para o futuro, é fundamental que continuemos a luta pelos direitos humanos e pela igualdade racial, reconhecendo e confrontando os legados dolorosos da escravidão africana. Somente através do compromisso com a justiça e da solidariedade entre todos os grupos étnicos e sociais podemos construir um Brasil verdadeiramente democrático e livre de discriminação.

Este artigo oferece uma análise detalhada dos impactos e legados contemporâneos da escravidão africana no Brasil, fornecendo uma compreensão mais profunda das questões sociais, econômicas e políticas que permeiam a sociedade brasileira atual.

REFERÊNCIAS:

Freyre, Gilberto. Casa-Grande & Senzala. São Paulo. Global Editora, 1933.

Fernandes, Florestan. A integração do negro na sociedade de classes. São Paulo. Ática, 1978.

Nascimento, Abdias do. O Genocídio do Negro Brasileiro: Processo de um Racismo Mascarado. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1978.

Almeida, Silvio. Racismo Estrutural. São Paulo. Jandaíra, 2019.

A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SANDRA MARIA MARCON DE OLIVEIRA

RESUMO

A arte na educação infantil é uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento integral da criança, possibilitando o estímulo da criatividade, expressão emocional e cognitiva. Por meio de atividades artísticas, como desenho, pintura, música e teatro, as crianças exploram e experimentam diferentes linguagens, ampliando suas habilidades e competências. Além disso, a arte na educação infantil contribui para a formação do indivíduo, ajudando na construção da identidade, autoestima e no desenvolvimento da coordenação motora e habilidades sociais. É por meio das experiências artísticas que as crianças desenvolvem a capacidade de observação, reflexão e imaginação, estimulando a sua curiosidade e senso crítico. A arte desempenha um papel fundamental no desenvolvimento infantil, especialmente na educação infantil, fornecendo uma maneira única e poderosa de as crianças expressarem suas emoções, pensamentos e ideias. Este resumo destaca a importância da arte na educação infantil, destacando como ela ajuda no desenvolvimento da criatividade, habilidades motoras, cognitivas e sociais das crianças. Além disso, a arte na educação infantil também desempenha um papel crucial no aumento da autoestima, da autoexpressão e da capacidade de resolver problemas das crianças. Dessa forma, a inclusão da arte no currículo da educação infantil é essencial para promover um desenvolvimento completo e saudável das crianças, permitindo que elas explorem e se expressem de maneiras únicas e significativas.

Palavras-chave: Arte; Educação Infantil; Lúdico; Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

A formação docente para o desenvolvimento da arte na educação infantil desempenha um papel crucial na promoção de práticas pedagógicas inovadoras e enriquecedoras. É essencial que os educadores estejam preparados e atualizados em relação às diferentes linguagens artísticas e suas potencialidades no processo de ensino e aprendizagem.

A capacitação dos professores para trabalhar com arte na educação infantil deve contemplar tanto conhecimentos teóricos quanto práticos, permitindo que eles compreendam a importância da arte no desenvolvimento integral das crianças e saibam como integrá-la de forma significativa em suas práticas pedagógicas. A formação inicial e continuada dos docentes é fundamental para que possam desenvolver suas competências e habilidades de forma a promover o acesso das crianças à arte como uma ferramenta de expressão e conhecimento.

Os educadores precisam compreender que a arte não se restringe apenas à pintura e ao desenho, mas engloba diversas linguagens artísticas, tais como música, dança, teatro e literatura, que podem ser exploradas de maneira interdisciplinar e integradas ao currículo escolar. Nesse sentido, a formação docente deve fornecer subsídios teóricos e práticos para que os professores possam planejar e desenvolver atividades artísticas que estimulem a criatividade, a expressão emocional e a imaginação das crianças.

Além disso, a formação docente para o desenvolvimento da arte na educação infantil deve incentivar a experimentação, a criatividade e a sensibilidade dos professores, para que eles possam proporcionar experiências artísticas diversificadas e estimulantes aos alunos, promovendo o desenvolvimento de habilidades como a expressão emocional, a imaginação e a autoestima. A arte possui um potencial transformador e libertador, permitindo que as crianças expressem seus sentimentos, ideias e percepções de mundo de forma única e singular.

Para tanto, os professores precisam estar preparados para acolher e valorizar as produções artísticas das crianças, criando um ambiente propício para o desenvolvimento da criatividade e da autonomia. Além disso, é fundamental que os educadores reconheçam a importância do erro e do processo criativo, incentivando a experimentação e a busca por soluções inovadoras.

Portanto, é fundamental investir na formação

contínua dos educadores, oferecendo-lhes oportunidades de atualização e aprofundamento nas linguagens artísticas, visando aprimorar suas práticas pedagógicas e ampliar as possibilidades de desenvolvimento da arte na educação infantil. Uma formação docente qualificada e engajada é essencial para garantir que a arte possa cumprir seu papel transformador e enriquecedor no contexto educacional das crianças.

Assim, a formação docente para o desenvolvimento da arte na educação infantil deve ser pautada na reflexão teórica, na vivência prática e na troca de experiências entre os educadores, promovendo um ambiente de aprendizagem colaborativo e enriquecedor. A arte é uma ferramenta poderosa de expressão e conhecimento, capaz de estimular o desenvolvimento integral das crianças e contribuir para a construção de uma sociedade mais criativa, sensível e inclusiva.

Portanto, é fundamental que os educadores valorizem a arte na educação infantil, proporcionando um ambiente favorável para a expressão criativa e o desenvolvimento pleno das crianças. Através da arte, é possível potencializar o processo de aprendizagem e promover o bem-estar emocional e social das crianças, contribuindo para a formação de indivíduos mais críticos, sensíveis e criativos.

A arte desempenha um papel crucial no desenvolvimento infantil, sendo especialmente relevante na educação infantil, pois proporciona uma série de benefícios significativos para as crianças em sua jornada de aprendizado e crescimento. Através da expressão artística, as crianças têm a oportunidade de explorar, experimentar e comunicar suas emoções, pensamentos e experiências de maneira única e poderosa, contribuindo assim para o desenvolvimento de habilidades essenciais em diversas áreas.

Ao longo dos anos, diversas pesquisas têm destacado a importância da arte na educação infantil, ressaltando seus impactos positivos no desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor das crianças. A arte oferece às crianças um espaço seguro e estimulante para expressar sua individualidade, desenvolver sua criatividade e imaginação, bem como aprimorar suas habilidades de comunicação e resolução de problemas.

No que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo, a arte na educação infantil desempenha um papel fundamental no estímulo da percepção visual e na compreensão do mundo ao redor. Através das experiências artísticas, as crianças aprendem a observar, analisar, interpretar e representar a realidade de forma criativa e pessoal, ampliando assim sua capacidade de pensamento crítico e sua capacidade de abstração.

Além disso, a arte na educação infantil também contribui para o desenvolvimento emocional das crianças, permitindo-lhes expressar e processar suas emoções de maneira saudável e construtiva. Ao criar arte, as crianças podem externalizar sentimentos complexos, lidar com situações desafiadoras e desenvolver a autoconsciência emocional, promovendo assim a saúde mental e o bem-estar emocional.

No aspecto social, a arte na educação infantil desempenha um papel importante na promoção da colaboração, da comunicação e do trabalho em equipe. Ao participar de atividades artísticas em grupo, as crianças aprendem a compartilhar ideias, a valorizar as perspectivas dos outros e a colaborar para alcançar um objetivo comum, fortalecendo assim suas habilidades sociais e relacionais.

Além disso, a arte na educação infantil também é fundamental para o desenvolvimento das habilidades motoras das crianças. Através da pintura, desenho, escultura e outras formas de expressão artística, as crianças aprimoram sua coordenação motora fina e grossa, sua destreza manual e suas habilidades de manipulação de materiais, contribuindo para um desenvolvimento físico saudável e equilibrado.

Outro aspecto relevante a ser considerado é o impacto positivo da arte na autoestima e na autoexpressão das crianças. Ao criar arte, as crianças têm a oportunidade de se expressar livremente, de experimentar novas formas de comunicação e de se enxergar como indivíduos criativos e capazes, construindo assim uma autoimagem positiva e saudável.

Diante desses benefícios inegáveis, é importante ressaltar a importância de integrar a arte de forma significativa e consistente no currículo da educação infantil. Através de atividades artísticas regulares e variadas, as crianças têm a oportunidade de desenvolver habilidades essenciais para sua formação integral, pro-

movendo um aprendizado mais significativo, engajado e prazeroso.
Em resumo, a arte desempenha um papel fundamental na educação infantil, proporcionando uma série de benefícios valiosos para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor das crianças. Ao estimular a criatividade, a imaginação, a expressão e a autoestima das crianças, a arte na educação infantil contribui para a formação de indivíduos críticos, criativos e capazes de enfrentar os desafios do mundo contemporâneo com confiança e resiliência.

A IMPORTÂNCIA DO ÂMBITO FAMILIAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A importância do âmbito familiar na educação infantil é um tema crucial e que merece destaque no contexto educacional contemporâneo. A família desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, não apenas como provedora de cuidados básicos, mas também como agente de socialização e formação de valores essenciais para a sua vida. A relação entre família e escola é um dos pilares para garantir uma educação de qualidade e integral para as crianças, pois ambos os ambientes educativos se complementam na formação dos pequenos indivíduos.
Ao fornecer uma maneira distinta de se expressar e comunicar, a arte é importante para a educação. Os alunos têm a oportunidade de explorar suas emoções, pensamentos e experiências de maneira criativa e pessoal por meio da pintura, da música, da dança e outras formas de arte. Além disso, a arte inspira a reflexão e a resolução de problemas.
Os conteúdos da aprendizagem em artes poderão ser organizados de modo a permitir que, por um lado, a criança utilize aquilo que já conhece e tem familiaridade, e, por outro lado, que possa estabelecer novas relações, alargando seu saber sobre os assuntos abordados. Convém ainda lembrar que a necessidade e o interesse também são criados e suscitados na própria situação de aprendizagem (BRASIL, 1998, p.107).
A família é o primeiro espaço de socialização e aprendizagem para as crianças. Desde os primeiros anos de vida, os vínculos familiares são essenciais para promover a segurança emocional, o afeto e a estabilidade psicológica dos pequenos. É no seio familiar que as crianças aprendem a se relacionar, a expressar suas emoções, a desenvolver habilidades sociais e a construir sua identidade. Nesse sentido, a presença e o envolvimento dos pais na educação dos filhos são cruciais para o seu desenvolvimento integral.
A participação ativa dos pais na vida escolar dos filhos é um fator determinante para o sucesso acadêmico e pessoal das crianças. O apoio dos pais, o estímulo à curiosidade, a valorização do aprendizado e o estabelecimento de rotinas e hábitos saudáveis são elementos fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças. A parceria entre família e escola é fator decisivo para garantir uma educação de qualidade, que atenda às necessidades individuais de cada criança.
A presença dos pais na escola, seja por meio de reuniões, eventos ou atividades pedagógicas, fortalece a relação entre as duas instituições educativas e promove uma educação mais integrada e personalizada. O diálogo entre pais e professores, a troca de informações sobre o desenvolvimento das crianças e a construção de estratégias de apoio em conjunto são recursos que potencializam o processo educativo dos pequenos.
Além disso, a família exerce um papel fundamental na transmissão de valores, crenças e tradições culturais que são essenciais para a formação da identidade e autoestima das crianças. O respeito às diferenças, a valorização da diversidade e a promoção do diálogo são elementos-chave para a construção de relações saudáveis e equilibradas no âmbito familiar, o que se reflete positivamente no desenvolvimento das crianças.
A colaboração entre família e escola é um dos alicerces para uma educação de qualidade e integral. É necessária uma atuação conjunta e comprometida de ambas as partes para garantir que as crianças recebam uma formação que estimule o potencial criativo, emocional e cognitivo, preparando-as para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo com segurança e autonomia.
Dentre seus possíveis conceitos a “arte é uma experiência humana de conhecimento estético que transmitem e expressão ideias e emoções”, por isso, para a apreciação da arte é necessário aprender a observar, a analisar, a refletir, a criticar e a emitir opiniões fundamentadas sobre gostos, estilos, materiais

e modos diferentes de fazer arte (AZEVEDO JÚNIOR, p. 7, 2007).
Em suma, a importância do âmbito familiar na educação infantil é inegável e deve ser valorizada como um pilar essencial no processo educativo das crianças. A participação ativa dos pais, o diálogo constante, o apoio afetivo e a parceria com a escola são fundamentais para garantir que as crianças recebam uma educação de qualidade, que promova o seu desenvolvimento integral e prepare-as para se tornarem cidadãos críticos, autônomos e solidários.

O PROCESSO DO APRENDER COM ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O processo de aprender com arte na educação infantil é uma abordagem pedagógica fundamental para o desenvolvimento integral das crianças. A arte é uma linguagem universal que estimula a criatividade, a sensibilidade, a expressão e a imaginação, sendo essencial para o processo de aprendizagem e para a formação de indivíduos mais críticos, autônomos e reflexivos.
Na primeira infância, as crianças estão em um período sensível de descobertas e de construção do conhecimento sobre si mesmas e sobre o mundo que as rodeia. Nesse contexto, a arte se apresenta como uma ferramenta poderosa para estimular a curiosidade, a experimentação e a expressão das emoções e ideias das crianças. Por meio das diversas linguagens artísticas, como a música, a dança, a pintura, o teatro e a literatura, as crianças desenvolvem habilidades cognitivas, motoras, sociais e emocionais de forma lúdica e prazerosa.
A aprendizagem por meio da arte na educação infantil promove a integração e a interdisciplinaridade, favorecendo a conexão entre diferentes áreas do conhecimento e estimulando a criatividade e a inovação. A arte é uma linguagem que se expressa de formas variadas, permitindo que as crianças explorem a diversidade cultural, as manifestações artísticas e as múltiplas possibilidades de expressão do ser humano. Essa abordagem amplia o repertório cultural das crianças, promove o respeito à diversidade e incentiva a construção de identidades mais plurais e inclusivas.
Além disso, a arte na educação infantil contribui para o desenvolvimento da autoestima, da autonomia e da confiança das crianças em suas próprias capacidades. Por meio da experimentação, da exploração e da criação artística, as crianças aprendem a se expressar, a enfrentar desafios e a valorizar o processo de aprendizagem, desenvolvendo habilidades essenciais para a construção de uma aprendizagem significativa e duradoura.
A arte também é uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento da empatia, da cooperação e da solidariedade entre as crianças. Por meio de atividades artísticas colaborativas, as crianças aprendem a trabalhar em equipe, a respeitar as diferenças e a valorizar o trabalho coletivo, promovendo a construção de relações saudáveis e positivas no ambiente escolar e na sociedade como um todo.
A abordagem do aprender com arte na educação infantil não se limita apenas às atividades artísticas, mas permeia todas as áreas do currículo escolar, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa e integrada. A arte pode ser utilizada como recurso pedagógico para explorar temas diversos, estimular a reflexão crítica, promover a interação entre os conteúdos e favorecer a construção de conhecimentos mais profundos e contextualizados.
A reinvenção das linguagens ocorre não só na turbulência de nossos universos particulares, no campo de nossas angustiadas batalhas e de nossos momentâneos apaziguamentos, mas também na alegria do lúdico inerente aos desafios a que nos propomos ao inventarmos realidades (ARANHA, 2006, p.18).
Em suma, o processo de aprender com arte na educação infantil é uma abordagem essencial para promover o desenvolvimento integral das crianças, estimulando a criatividade, a sensibilidade, a expressão e a imaginação. Por meio da arte, as crianças ampliam seus horizontes, constroem conhecimentos, desenvolvem habilidades essenciais e constroem relações mais solidárias e respeitosas. A arte na educação infantil é, portanto, um caminho promissor para formar cidadãos mais críticos, autônomos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa, criativa e humanizada.

O LÚDICO E A ARTE

A ludicidade e a arte são elementos fundamentais no processo educativo, pois proporcionam experiências enriquecedoras, estimu-

lam a criatividade, a imaginação e a expressão, além de contribuir para o desenvolvimento integral das crianças. Através do lúdico e da arte, é possível explorar de forma significativa e prazerosa diversos conteúdos pedagógicos, promovendo a aprendizagem de forma mais eficaz e duradoura.

O lúdico está presente no cotidiano da infância e é uma forma natural de as crianças aprenderem. Brincar é uma atividade essencial para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e físico dos pequenos. Por meio das brincadeiras, jogos e atividades lúdicas, as crianças experimentam, exploram, investigam, interagem e constroem conhecimento de forma espontânea e prazerosa. O lúdico possibilita que as crianças vivenciem diferentes papéis, resolvam problemas, tomem decisões, estabeleçam relações e expressem suas emoções, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades e competências essenciais para a vida.

A arte, por sua vez, é uma forma de expressão humana que possibilita a comunicação de ideias, sentimentos, emoções e vivências por meio de diferentes linguagens artísticas, como a música, a dança, a pintura, o teatro, a escultura, entre outras. A arte estimula a imaginação, a sensibilidade, a criatividade e a percepção estética, promovendo o desenvolvimento da autonomia, da autoconfiança e da autoexpressão das crianças. Através da arte, as crianças exploram materiais, técnicas, cores, formas, texturas e movimentos, experimentando possibilidades e construindo significados a partir de suas próprias experiências e percepções.

A integração do lúdico e da arte no contexto educativo possibilita uma abordagem mais criativa, dinâmica e significativa da aprendizagem. Por meio de atividades lúdicas e artísticas, as crianças desenvolvem habilidades motoras, cognitivas, sociais e emocionais, ampliando suas capacidades e potencialidades de forma integral. O lúdico e a arte estimulam a curiosidade, a experimentação, a descoberta e o prazer pelo aprender, tornando o processo educativo mais envolvente, atrativo e motivador para as crianças.

Além disso, a ludicidade e a arte permitem que as crianças expressem suas emoções, ideias e sentimentos de forma criativa e autêntica. Através do lúdico e da arte, as crianças desenvolvem a capacidade de se expressar e se comunicar de forma mais eficaz, fortalecendo sua autoestima, sua identidade e sua autoconfiança. A arte é uma forma de linguagem não verbal que possibilita às crianças explorar e manifestar suas emoções e percepções de mundo de maneira única e singular.

A ludicidade e a arte também favorecem o desenvolvimento da imaginação, da criatividade e do pensamento crítico das crianças. Através do lúdico e da arte, as crianças são estimuladas a pensar fora da caixa, a buscar soluções inovadoras, a questionar, a experimentar e a criar novas possibilidades. A arte permite que as crianças explorem diferentes pontos de vista, interpretem o mundo de forma pessoal e desenvolvam o senso estético e a apreciação pela diversidade artística e cultural.

Em suma, o lúdico e a arte são recursos pedagógicos essenciais para promover uma educação mais criativa, significativa e integral para as crianças. Através do lúdico e da arte, as crianças desenvolvem habilidades, competências e valores fundamentais para o seu desenvolvimento pessoal, social e cognitivo. O lúdico e a arte ensinam de forma lúdica, prazerosa e significativa, promovendo a formação de cidadãos mais críticos, criativos, autônomos e felizes.

Os professores que utilizam estratégias lúdicas no processo de ensino têm um papel fundamental na educação de qualidade, pois promovem um aprendizado significativo, motivador e prazeroso para os alunos. A ludicidade, entendida como a capacidade de brincar, de se divertir e de experimentar de forma criativa, é um recurso pedagógico poderoso que estimula o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor das crianças, contribuindo assim para a formação de indivíduos críticos, criativos e autoconfiantes.

Os professores que optam por ensinar através do lúdico reconhecem a importância de proporcionar um ambiente educacional estimulante, acolhedor e desafiador para os alunos, onde a aprendizagem acontece de forma natural e integrada às experiências de vida das crianças. Através de jogos, brincadeiras, música, teatro, contação de histórias e outras atividades lúdicas, os professores incentivam a participação ativa dos alunos, estimulam sua curiosidade, alimentam sua imaginação e promovem sua criatividade.

Um dos principais benefícios do ensino através do lúdico é o estímulo ao desenvolvimento cognitivo das crianças. Ao brincar e se divertir, os alunos exercitam sua capacidade de raciocínio, de resolução de problemas, de planejamento e de tomada de decisões, desenvolvendo assim habilidades cognitivas essenciais para seu desenvolvimento intelectual. Além disso, as atividades lúdicas também favorecem a memorização, a atenção, a concentração e a autonomia dos alunos, contribuindo para um aprendizado mais eficiente e duradouro.

No aspecto emocional, o ensino através do lúdico permite que as crianças expressem suas emoções, sentimentos e experiências de forma saudável e construtiva. Ao brincar, os alunos têm a oportunidade de se relacionar de forma mais leve e descontraída com os colegas e com o professor, de lidar com situações de conflito e frustração de maneira positiva, e de desenvolver sua autoestima e autoconfiança. Além disso, as atividades lúdicas também proporcionam um espaço seguro e acolhedor para as crianças explorarem suas emoções, desenvolverem sua empatia e fortalecerem seus vínculos afetivos.

No aspecto social, o ensino através do lúdico promove a colaboração, a cooperação e o trabalho em equipe entre os alunos, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades sociais e relacionais essenciais para a convivência em sociedade. Ao brincar juntos, os alunos aprendem a compartilhar, a respeitar as diferenças, a negociar conflitos e a valorizar as contribuições de cada um, fortalecendo assim sua capacidade de se relacionar de forma saudável e respeitosa com os outros.

No aspecto motor, o ensino através do lúdico estimula o desenvolvimento das habilidades motoras e sensoriais das crianças, promovendo assim um desenvolvimento físico saudável e equilibrado. Através de atividades como dança, teatro, jogos de coordenação motora e outras brincadeiras lúdicas, os alunos aprimoram sua coordenação, equilíbrio, destreza, agilidade e força, desenvolvendo assim uma consciência corporal mais apurada e uma maior autonomia em suas atividades diárias.

Em resumo, os professores que ensinam através do lúdico desempenham um papel fundamental na educação de qualidade, promovendo um aprendizado significativo, motivador e prazeroso para os alunos. Ao utilizar estratégias lúdicas no processo de ensino, os professores estimulam o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor das crianças, contribuindo assim para a formação de indivíduos críticos, criativos e autoconfiantes. A ludicidade, entendida como a capacidade de brincar, de se divertir e de experimentar de forma criativa, é um recurso pedagógico poderoso que deve ser valorizado e incentivado em todos os contextos educacionais, pois proporciona benefícios duradouros para o desenvolvimento integral das crianças.

CONSIDERAÇÃO FINAL

Ao refletirmos sobre a importância do lúdico e da arte no processo educativo, percebemos a relevância desses elementos na formação integral das crianças. A ludicidade e a arte são fundamentais para estimular a criatividade, a imaginação, a expressão e o desenvolvimento de habilidades essenciais para a vida. Através do lúdico e da arte, as crianças têm a oportunidade de vivenciar experiências enriquecedoras, significativas e prazerosas, que contribuem para o seu crescimento pessoal, social, emocional e cognitivo.

O lúdico, presente nas brincadeiras, jogos e atividades espontâneas das crianças, é uma forma natural e essencial de aprendizagem na infância. Brincar é a linguagem das crianças, é a maneira como elas exploram, descobrem o mundo, constroem conhecimento e desenvolvem habilidades motoras, cognitivas, sociais e emocionais. Através do brincar, as crianças aprendem a se relacionar, a cooperar, a resolver problemas, a tomar decisões, a expressar emoções, a estabelecer regras e limites, entre outros aspectos importantes para o seu desenvolvimento.

A arte, por sua vez, é uma forma de expressão humana que possibilita a comunicação de ideias, sentimentos, emoções e vivências por meio de diferentes linguagens artísticas. Através da música, da dança, da pintura, do teatro, da escultura e de outras manifestações artísticas, as crianças têm a oportunidade de explorar materiais, técnicas, cores, formas, texturas e movimentos, experimentando possibilidades e construindo significados a partir de suas próprias vivências e percepções de mundo. A arte estimula a sensibilidade, a imaginação, a criatividade, a percepção estética e a autoex-

pressão das crianças, promovendo o desenvolvimento da autonomia, da autoconfiança e da identidade.
A integração do lúdico e da arte no contexto educativo proporciona uma abordagem mais criativa, dinâmica e significativa da aprendizagem. Através de atividades lúdicas e artísticas, as crianças têm a oportunidade de explorar, experimentar, descobrir, criar e reinventar o conhecimento de forma prazerosa, envolvente e motivadora. A ludicidade e a arte estimulam a curiosidade, a experimentação, a descoberta, a inovação e a autonomia das crianças, promovendo um aprendizado mais eficaz, significativo e duradouro.
Além disso, o lúdico e a arte possibilitam que as crianças expressem suas emoções, ideias e sentimentos de forma criativa e autêntica. Através do brincar e da arte, as crianças têm a oportunidade de se expressar, se comunicar, se relacionar e se conectar consigo mesmas e com o mundo ao seu redor. A arte é uma forma de linguagem não verbal que permite às crianças explorar e manifestar suas emoções e percepções de mundo de maneira única e singular, promovendo o desenvolvimento da sensibilidade, da empatia e da autoconsciência.
A ludicidade e a arte também favorecem o desenvolvimento da imaginação, da criatividade e do pensamento crítico das crianças. Através do lúdico e da arte, as crianças são estimuladas a pensar fora da caixa, a buscar soluções inovadoras, a questionar, a experimentar e a criar novas possibilidades. A arte possibilita que as crianças explorem diferentes pontos de vista, interpretem o mundo de forma pessoal e desenvolvam o senso estético e a apreciação pela diversidade artística e cultural.
Portanto, ao considerarmos a importância do lúdico e da arte na educação infantil, podemos afirmar que esses elementos são essenciais para promover uma educação mais criativa, significativa e integral para as crianças. Através do lúdico e da arte, as crianças desenvolvem habilidades, competências e valores fundamentais para o seu desenvolvimento pessoal, social, emocional e cognitivo. O lúdico e a arte são recursos pedagógicos poderosos que estimulam a curiosidade, a imaginação, a criatividade, a expressão, a autonomia e a construção de significados, tornando o processo educativo mais atrativo, envolvente e transformador.
Em suma, o lúdico e a arte são aliados indispensáveis no processo educativo das crianças, pois proporcionam experiências enriquecedoras, significativas e prazerosas que promovem o desenvolvimento integral e harmonioso dos pequenos. Através do lúdico e da arte, as crianças têm a oportunidade de explorar, experimentar, descobrir, criar e reinventar de forma lúdica e criativa, construindo conhecimento, expressando emoções e vivenciando experiências que contribuem para a sua formação como cidadãos críticos, criativos, autônomos e felizes.
As artes visuais desempenham um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor das crianças na educação infantil, promovendo um aprendizado significativo e enriquecedor. Por meio da exploração e expressão criativa de materiais como tinta, lápis, giz de cera, papel e outros recursos artísticos, as crianças têm a oportunidade de desenvolver sua imaginação, criatividade, percepção visual, habilidades motoras finas e senso estético, além de fortalecer sua autoconfiança, autoexpressão e autoestima.
As artes visuais na educação infantil proporcionam um espaço seguro e acolhedor para as crianças explorarem e experimentarem diversas formas de expressão artística, estimulando sua curiosidade, imaginação e capacidade de observação. Através de atividades como desenho, pintura, modelagem, colagem, recorte, dobradura, entre outras, as crianças têm a oportunidade de criar, recriar e reinventar o mundo ao seu redor, dando asas à sua criatividade e originalidade.
Além disso, as artes visuais na educação infantil possibilitam que as crianças desenvolvam habilidades de percepção visual e sensibilidade estética, aprendendo a observar, analisar e interpretar o mundo por meio das formas, cores, texturas e composições presentes nas obras de arte. Ao entrar em contato com diferentes artistas, movimentos artísticos e estilos de arte, as crianças ampliam seu repertório visual e cultural, desenvolvendo assim uma maior consciência estética e um olhar crítico sobre as obras de arte e o mundo ao seu redor.
Um dos principais benefícios das artes visuais na educação infantil é a estimulação do desenvolvimento cognitivo das crianças. Por

meio da exploração de materiais artísticos e da realização de atividades artísticas, as crianças exercitam sua capacidade de observação, análise, síntese, resolução de problemas, planejamento e tomada de decisões, desenvolvendo assim habilidades cognitivas essenciais para seu desenvolvimento intelectual. Além disso, as atividades artísticas também favorecem a memorização, a atenção, a concentração e a autonomia das crianças, contribuindo para um aprendizado mais eficiente e duradouro.

No aspecto emocional, as artes visuais na educação infantil permitem que as crianças expressem suas emoções, sentimentos e vivências de forma criativa e simbólica, favorecendo assim o desenvolvimento de sua inteligência emocional e autoconhecimento. Ao expressar-se por meio da arte, as crianças têm a oportunidade de se expressar de forma autêntica, espontânea e individual, estimulando sua autoexpressão, autoestima e autoconfiança. Além disso, as atividades artísticas também proporcionam um espaço seguro e acolhedor para as crianças explorarem suas emoções, lidarem com seus medos e ansiedades, e fortalecerem seus vínculos afetivos com os outros.

No aspecto social, as artes visuais na educação infantil promovem a colaboração, a cooperação e a comunicação entre as crianças, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades sociais e relacionais essenciais para a convivência em sociedade. Ao trabalhar em grupo, compartilhar materiais, ideias e experiências, as crianças aprendem a respeitar as diferenças, a valorizar as contribuições de cada um, a negociar conflitos e a trabalhar em equipe, fortalecendo assim sua capacidade de se relacionar de forma saudável e respeitosa com os outros.

No aspecto motor, as artes visuais na educação infantil estimulam o desenvolvimento das habilidades motoras e sensoriais das crianças, promovendo assim um desenvolvimento físico saudável e equilibrado. Através de atividades como desenho, pintura, modelagem e colagem, as crianças aprimoram sua coordenação motora fina, destreza manual, lateralidade, equilíbrio, precisão e controle dos movimentos, desenvolvendo assim uma maior consciência corporal e uma maior autonomia em suas atividades diárias.

Em resumo, as artes visuais na educação infantil têm o poder de estimular a criatividade, imaginação, percepção visual, habilidades cognitivas, emocionais, sociais e motoras das crianças, promovendo um aprendizado significativo, enriquecedor e prazeroso. Ao proporcionar um espaço seguro e acolhedor para as crianças explorarem e expressarem sua criatividade, as artes visuais contribuem para o desenvolvimento integral e pleno das crianças, preparando-as para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo com autonomia, criatividade e sensibilidade. Por isso, as artes visuais devem ser valorizadas e incentivadas em todos os contextos educacionais, pois proporcionam benefícios duradouros para o desenvolvimento das crianças e para a construção de uma sociedade mais criativa, solidária e humana.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. História da Educação e da Pedagogia. Geral e Brasil. São Paulo: Moderna, 2006.

AZEVEDO JUNIOR, M. R.; ARAÚJO, C. L. P.; PEREIRA, F. M. Atividades físicas e esportivas na adolescência: mudanças de preferências ao longo das últimas décadas. Revista brasileira de educação física e esporte, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 51-58, jan./mar. 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 2000.

AS ARTES VISUAIS NO COTIDIANO ESCOLAR

SANDRA SILVANA CODINHOTO

RESUMO

Esse artigo vem abordar reflexões a respeito da Arte e o processo Ensino Aprendizagem, que vão além de um repertório de eventos ou objetos visíveis, pois pressupõe uma compreensão do processo, do modo como operam e de seus contextos. A Arte se torna um processo gradual e em constante mudança. Processo no qual há o cruzamento de informações visuais, táteis, sonoras, cênicas, sensoriais que intervêm para construir novas buscas de ideias e práticas de aprendizagem não mais confinadas a programas de ensino muitas vezes estáticos e ultrapassados. O ensino de Artes é abordado como disciplina dedicada a oferecer ao aluno as condições necessárias para compreensão do espaço em que vive e as diversas manifestações artísticas e de pensamento expressas na arte, com um olhar voltado para os aspectos sócio emocionais desses alunos. Uma escola que se preocupa em fornecer ao aluno um ambiente saudável, agindo de acordo com os princípios morais que o cercam se torna um instrumento de ensino e disseminação de cultura e conhecimento, construindo indivíduos em sua totalidade, consciente de sua liberdade, integrados com questões que o cercam e preocupado com sua responsabilidade social.

Palavras-Chave: Arte; Ensino; Aprendizagem

INTRODUÇÃO

Os diferentes aspectos que envolvem a Arte, além de promoverem comunicação social e integração, tornam a linguagem artística uma importante forma de expressão humana e, por isso, deve ser parte do contexto educacional desde a Educação Infantil.

No decorrer das aulas de Artes são trabalhados diversos aspectos como, por exemplo, o respeito pelos colegas, a cooperação que as atividades realizadas em coletivo exigem e a união da turma na busca de alcançar objetivos que sejam comuns a todos, como por exemplo, cantar e dançar em roda ao mesmo tempo.

Segundo Oliveira (2007):

> A todo o momento nos pedem rótulos, e esses precisam ser definidores, indetitários: “arte-educadora tem um peso mais político e militante, e também mais teórico; “professora de Educação Artística ou “professora Artística é a professora moldada ainda em contornos expressionista e espontaneístas; “professora de Arte parece mais contemporâneo e atualizado, pode fazer pensar em mais pesquisa e estudo. No final das contas, talvez sejamos um pouco de cada uma delas, ao mesmo tempo. (OLIVEIRA, 2007, p.238)

Portanto, percebe-se que não há como definir o que somos dentro da docência, assumimos identidades que nos rotulam. Em toda produção há uma intenção ou representação dos sentimentos que precisam expressar, basta apenas incentivarmos.

Oliveira (2007) afirma que:

> As habilidades de descrever, analisar e interpretar sejam trabalhadas com vigor em sala de aula, pois serão elas os subsídios para atender a qualquer metodologia de leitura de imagem que o professor venha a escolher para trabalhar... esse exercício passo a passo com as habilidades de descrever, depois analisar e só depois interpretar permite uma construção mais aprofundada das habilidade necessárias para a leitura. Trabalhar a habilidade de descrição significa estimular a própria natureza da criança da educação infantil que, ao olhar uma imagem, é capaz de prazerosamente descreve-las com detalhes, pois antes da leitura das letras, as crianças desenvolvem naturalmente e significativamente uma leitura da imagem...Quanto a habilidade de analisar, queremos chamar a atenção de analisar, queremos chamar a atenção para a importância do desenvolvimento da capacidade de analisar o discurso visual (um discurso sintético por natureza), pois ela que permite ao leitor perceber como a imagem diz aquilo que diz. Já a interpretação é produto das relações entre o que foi analisado, somando-se a isso informações históricas sincrônicas e diacrônicas

ligadas à imagem lida e a produção do artista estudado. (OLIVEIRA, 2007, p.256- 257.)

A cultura permeia todos os aspectos da existência e, por conseguinte, deve ser explorada tanto dentro como fora do ambiente escolar. O ensino das expressões artísticas estimula a ampliação do conhecimento e das habilidades do aluno. Por meio da Arte, a criança tem a oportunidade de expressar-se, manifestar suas emoções e ideias, expandindo sua interação com o entorno. Nesse sentido, ela utiliza as disciplinas das Artes Visuais como veículo de expressão, fomentando o desenvolvimento da sensibilidade e da aptidão para lidar com formas, cores, representações visuais, gestos, sons e outras formas de manifestação.
As Artes Visuais e a apreensão da imagem desempenham um papel de destaque na Educação Infantil, sendo fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, emocional, motor e perceptivo da criança. É crucial utilizar a Arte como uma ferramenta que contribui para a formação da criança, não apenas como um passatempo ou elemento decorativo, mas sim como uma forma de aprendizado com objeti-

desenvolvendo todas essas atividades do ateliê das quais os professores gostam tanto, incluindo também o folclore, a arte popular e a mídia -, é provável que nossos alunos estejam essencialmente limitados no crescimento que poderíamos instigar neles.

O trabalho com arte na escola deve ser ampliado, envolvendo crianças e adultos que fazem parte do contexto educacional. Para isso, o professor deve buscar oportunidades de se aprimorar continuamente, tanto em termos de conhecimento artístico e sua história, quanto em relação à organização e ao desenvolvimento do trabalho educacional em arte. Segundo Libâneo (1991, p. 54-55):

Não basta dizer que os alunos precisam dominar os conhecimentos; é necessário explicar como fazê-lo, ou seja, investigar objetivos e métodos seguros e eficazes para a assimilação do conhecimento. [...] O ensino só é bem-sucedido quando os objetivos do professor coincidem com os objetivos de estudo do aluno e é praticado levando em consideração o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais. [...] Quando mencionamos que o propósito do processo de ensino é fornecer aos alunos os meios para assimilar ativamente o conhecimento, é porque a natureza do trabalho docente consiste em mediar a relação cognitiva entre o aluno e as matérias de ensino.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Artes para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental, em sua introdução, descrevem que a educação artística proporciona a ampliação da sensibilidade, da percepção, da reflexão e da imaginação.
Segundo o documento, ao conhecer as expressões artísticas, os alunos podem se envolver de maneira mais criativa com as outras disciplinas. Como a arte é um patrimônio da humanidade e se manifesta em diversas culturas, o contato com ela permite que os alunos compreendam e valorizem as diferentes culturas existentes, incluindo a sua própria.
Os PCNs concebem a arte como um objeto de conhecimento e um conjunto de manifestações simbólicas culturais, estabelecendo uma conexão entre ciência e arte ao descrever que, para um cientista, uma fórmula pode ser considerada "bela", enquanto, para um artista plástico, as relações entre luz e formas são desafios a serem resolvidos de maneira visualmente satisfatória (PCN - Arte, 1997, p.27).
O documento aborda diversas manifestações artísticas, como música, dança, artes visuais e teatro.
A dança, uma forma de expressão artística muito presente nas culturas, envolve o pensamento, os sentimentos e o corpo. Por meio da dança, as crianças desenvolvem a atenção, a percepção e a cooperação, além de conhecerem seus corpos e suas possibilidades, em uma atividade que estimula a criatividade e a espontaneidade. A dança pode ser praticada individualmente, proporcionando o conhecimento do corpo, o desenvolvimento motor e a construção da autonomia, quando os alunos tomam consciência de sua capacidade de movimento e de suas qualidades individuais. Coletivamente, as crianças podem desenvolver a interação social, aprendendo a reconhecer semelhanças e diferenças entre pessoas e a respeitar a diversidade. A dança incorpora aspectos culturais próprios de um povo e, ao ser adequadamente explorada na escola, possibilita o conhecimento da cultura regional, nacional e de outras culturas.

As artes visuais abrangem não apenas as formas tradicionais, como pintura, escultura, desenho, gravura, arquitetura, objetos, cerâmica, cestaria e entalhe, mas também modalidades resultantes dos avanços tecnológicos e transformações estéticas do século XX, como fotografia, moda, artes gráficas, cinema, televisão, vídeo, computação, performance, holografia, desenho industrial e arte em computador. Cada uma dessas modalidades artísticas tem suas características distintas e pode ser combinada de várias maneiras, permitindo que os alunos se expressem e se comuniquem de diferentes formas entre si e com outras pessoas (PCN - Arte, 1997, p.27).

As artes visuais incluem tanto as criações originais dos alunos quanto a apreciação de outras obras. A criação envolve pinturas, modelagens, desenhos, esculturas, fotografias, produções digitais, além de construções bidimensionais e tridimensionais.
A apreciação deve ser significativa, proporcionando o convívio com produções visuais,

o reconhecimento de épocas históricas e do contexto em que uma obra foi produzida, a compreensão da vida dos artistas e sua relação com as obras, e a interpretação subjetiva da mensagem transmitida pela obra, despertando a consciência da importância das artes visuais na sociedade e na vida das pessoas. Segundo Moreno:

Propostas desse tipo têm como objetivo permitir que a criança construa conhecimento na área de artes visuais, desenvolva a criatividade, adote uma postura de pesquisa, demonstre senso crítico e atualize informações visuais por meio de seu próprio trabalho. (MORENO, 2007, p.40).

As artes visuais proporcionam uma compreensão ampla para que os alunos desenvolvam sensibilidade, afetividade, construam conceitos e adotem uma postura crítica. Como a manifestação artística está profundamente enraizada na humanidade e considerando a música como uma segunda língua materna, fica evidente a importância de seus elementos no processo de desenvolvimento educacional e social das crianças
As artes visuais favorecem compreensões abrangentes para que o estudante desenvolva:
"Composição, improvisação e interpretação são produtos da música" (PCN - Arte, 1997, p.53). Envolver as crianças num processo que objetive tais construções é colocá-las frente a um desafio, num primeiro momento, talvez, difícil, mas superável, que possibilitará a colheita de frutos valiosos. No contato com a música, a criança poderá criar e expressar-se, por meio da apreciação, do canto, da composição e manuseio de instrumentos musicais.
A representação teatral requer do ser humano "sua presença integral: seu corpo, sua fala, seus gestos, demonstrando o desejo de expressão e comunicação" (PCN - Arte, 1997, p. 57). Ao desenvolver atividades dramáticas na escola, é necessário levar em consideração os diferentes níveis de envolvimento que uma criança estabelece com a atividade. A prática teatral progride gradualmente, passando da espontaneidade para a adesão a regras e do plano individual para uma perspectiva coletiva.
Baseado em conceitos, vivências e emoções, o trabalho teatral engaja os estudantes na compreensão de si mesmos, dos outros e na partilha de emoções e valores, uma vez que cada um se expressa através dos personagens que interpretam. Existe uma necessidade de promover mais atividades artísticas nas escolas, desenvolver projetos que explorem as habilidades das crianças e realizar exposições que permitam a apreciação dos próprios alunos e da comunidade escolar, valorizando a criatividade e fortalecendo a autoestima dos estudantes.
As artes incorporam um vasto conjunto de conhecimentos essenciais para a formação do indivíduo, contribuindo para o desenvolvimento expressivo, comunicativo, criativo e cognitivo, além de favorecerem a interação social. Esses fatores são indispensáveis para o processo educacional durante a infância.

COMO SENSIBILIZAR A CRIANÇA POR MEIO DA LINGUAGEM ARTÍSTICA

As Manifestações Visuais expressam, através de recursos materiais, a reflexão do ser humano, assim como suas emoções, anseios, narrativas e a cultura que influencia e molda a identidade de um povo ou grupo social.
O Ensino da Arte contribui para a formação sensitiva do indivíduo, sendo por meio da prática artística que ocorre esse processo de aprendizagem. A Arte existe desde os primórdios, desde os tempos remotos da humanidade, ocupando um lugar na sociedade e passando por grandes transformações ao longo do tempo.

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam uma forma própria de organizar e dar significado à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao criar formas artísticas quanto ao apreciar e conhecer as expressões produzidas por ele mesmo, pelos colegas, pela natureza e pelas diversas culturas. (BRASIL, 1998, p.19)

A educação em Arte oferece aos estudantes descobertas significativas, no contexto das diferentes culturas em que estão inseridos. Para compreender a situação atual do Ensino de Artes Visuais nas escolas, é fundamental

explorar a trajetória e a história do Ensino de Arte no Brasil, que desde o início esteve interligado à história da Arte e também à história da educação no país.
Sensações cenestésicas, experiências visuais e auditivas acrescentam uma multiplicidade de estímulos para a expressão. Tudo faz parte da experiência criadora: a conscientização das variações nas cores, diferenças nas formas, a suavidade e a aspereza dos objetivos, as reações aos sons, sensibilidade à luz e à escuridão. Assim aguçando o desenvolvimento perceptual.
De acordo com Lowenfeld e Brittain (1977):

A criança emocionalmente livre, desinibida, na expressão criadora, sente-se segura e confiante ao abordar qualquer problema que derive de suas experiências. Identifica-se, estritamente, com seus desenhos e tem liberdade para explorar e experimentar grande variedade de materiais. Sua arte encontra-se em constante mudança, e ela não receia cometer erros nem se preocupa, a respeito da nota que receberá por esse exercício particular. Para ela, a experiência artística é realmente sua, e a intensidade de sua absorção proporciona-lhe o verdadeiro progresso emocional. (LOWENFIELD e BRITTAIN 1977, p.39-40).

A função mais evidente da escola é preparar as crianças para o futuro, para a vida adulta e suas responsabilidades. Mas ela pode parecer aos alunos como um remédio amargo que eles precisam engolir para assegurar, num futuro bastante indeterminado, uma felicidade bastante incerta.

O aluno deve ser preparado para, a partir das manifestações orais, escritas, sonoras e visuais ser capaz de organizar a sucessão de episódios e marrá-los de uma forma lógica. O momento em que ele está narrando algo sobre o que vê ele será capaz de descrever cenários, reinventar histórias, recriar, mas ao mesmo tempo solucionar problemas, dúvidas, sentimentos da sua vida cotidiana (MARTINS, 2011, p. 35).

Portanto, a linguagem artística pode contribuir para tornar esse ambiente mais alegre e favorável à aprendizagem, afinal "propiciar uma alegria que seja vivida no presente é a dimensão essencial da pedagogia, e é preciso que os esforços dos alunos sejam estimulados, compensados e recompensados por uma alegria que possa ser vivida no momento presente" (SNYDERS, 1992, p. 14).
As diversas linguagens artísticas, como o teatro, a música e a dança provocam reações que podem ser individuais ou comuns a um grupo social. Para que estas reações possam ser consideradas artísticas, é preciso que atuem sobre o lado emocional do ouvinte. Nesse caso, a música e o teatro estariam cumprindo sua função social, que é a de emocionar e comunicar sentimentos.
Os sons, ao atingirem os centros nervosos, captados pela audição, se transformam em percepção e sensação de que, relacionadas, produzem a emoção. Biologicamente, a emoção provoca uma ação, que pode excitar ou acalmar a criança física ou mentalmente.
Emoção e sentimento, embora utilizados quase como sinônimos, são diferentes. A emoção costuma ser mais intensa, mas não permanece. O sentimento é menos intenso que a emoção, porém mais estável.
São os sentimentos que propiciam a expressão artística. Organizar atividades de audição musical no Pré-Escolar é enriquecer o desenvolvimento emocional e afetivo da criança, na medida em que está educando o gosto musical.
Tanto o executante de uma peça quanto o compositor reagem musicalmente dentro da esfera emocional. O compositor transfere para sua obra seus sentimentos em forma de ritmos e harmonias. O executante, a partir de um estímulo que o emociona, colabora com o autor interpretando a execução.

A comunicação entre as pessoas e as leituras de mundo não se dão apenas por meio da palavra. Muito do que se sabemos sobre o pensamento e os sentimentos das mais diversas pessoas, povos, países, épocas são conhecimentos que obtivemos única e exclusivamente por meio de suas músicas, teatro, pintura, dança, cinema etc. (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998, p.14)

Os adultos e as crianças, ao escutarem uma música, reagem por meio de pensamentos e emoções que variam de acordo com seu nível

de sensibilidade. Esta sensibilidade deverá ser muito estimulada na Pré-Escola. Atividades que exercitem o "sentir", contribuirão para que o futuro adulto possa a vir a ter condições de apreciar, numa realização musical, a qualidade de sons, a técnica instrumental, a execução, etc., usufruindo assim um verdadeiro prazer estético.
Campbell; Campbell; Dickinson (2000, p.147) destacam que:

- Conhecer música é importante.
- A música é uma aptidão inerente a todas as pessoas e merece ser desenvolvida.
- A música é criativa e auto expressiva, permitindo a expressão de nossos pensamentos e sentimentos mais nobres.
- A música ensina os alunos sobre seus relacionamentos com os outros, tanto em sua própria cultura quanto em culturas estrangeiras.
- A música oferece aos alunos rotas de sucesso que eles podem não encontrar em parte alguma do currículo.
- A música melhora a aprendizagem de todas as matérias.
- A música ajuda os alunos a aprenderem que nem tudo na vida é quantificável.
- A música exalta o espírito humano.

Percebe-se que a música contribui para todos os aspectos do ser humano, preferencialmente para as crianças, as quais estão em fase de desenvolvimento dos seus aspectos cognitivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

São inúmeros os benefícios que a expressão artística proporciona às crianças, englobando habilidades de solução de problemas, criatividade, alfabetização, destreza motora fina e grossa, bem como conexão e compreensão.
A arte está intrinsecamente ligada à criatividade, um atributo cada vez mais reconhecido como um dos principais fatores para o sucesso individual, organizacional e cultural.
De fato, a arte é essencial, embora intangível, e quando as crianças se envolvem em atividades artísticas práticas, elas aprendem de forma mais eficaz em todas as disciplinas.
A criatividade é a capacidade de pensar além dos limites convencionais, de unir duas ideias aparentemente desconectadas de uma maneira nova. Soluções para grandes problemas e avanços de todos os tipos estão intrinsecamente ligados à criatividade.
A habilidade de ser criativo é vital para o sucesso de nossos filhos e para o bem-estar do nosso mundo. Enfrentamos desafios incríveis, como tensões raciais, conflitos armados, mudanças climáticas e extinções em massa. Indivíduos, organizações e governos buscam diariamente por soluções inovadoras.
Chega-se à conclusão de que a presença da arte no cotidiano é fundamental para o desenvolvimento prazeroso e significativo das crianças.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. Arte-educação no Brasil. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, Debates, 2002.
BARBOSA, Ana Mae. Inquietações e mudanças no Ensino da Arte. São Paulo: Cortez, 2007.
BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DO Ensino Fundamental. Parâmetros Curriculares- Arte- Ensino Fundamental. Brasília: SEF/MEC, 1998.
CHIARELLI, L. K. M.; BARRETO, S. DE J. A importância da musicalização na educação infantil e no ensino fundamental: a música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser. Revista Recre@rte. n. 3, 2005.

LANIER, Vicent. "Devolvendo a Arte a Arte-Educação" Arte. São Paulo, 3 – 1984.

LOWENFELD, Viktor e BRITTAIN, W.L. Desenvolvimento da capacidade criadora. São Paulo, Mestre Jou, 1977.

MARTINS, M.; C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M.; T. Didática do ensino da arte: A língua do mundo: Poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.
OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. Arte, educação e cultura. Santa Maria: UFSM, 2007.
SNYDERS, Georges. A escola pode ensinar as alegrias da música? 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1992.

A POP ARTE – ROY LICHTENSTEIN (1923 – 1997)

SHIRLEI APARECIDA TERRY DE OLIVEIRA

RESUMO
O presente trabalho traz o conceito de arte contemporânea, a história da Pop Art e também apresenta a trajetória e a obra artística de Roy Lichtenstein. Assim, traz também uma grande possibilidade de o leitor deste trabalho adquirir conhecimento sobre a atuação deste ramo das Artes Visuais e particularmente sobre a atuação deste artista, integrante do movimento Pop Art que trouxe a sua atuação perante a indústria artística, cultura, comercial e comunicativa. Este estudo também indica que através do movimento do artista e suas obras houve uma introdução e uma ampliação do campo da arte no período atual e também a possibilidade da utilização das histórias em quadrinhos como método do desenvolvimento da expressão da arte

Palavras-chave: Arte, Contemporâneo, Biografia, Obras, Pop Art.

ABSTRACT
This paper introduces the concept of contemporary art, the history of Pop Art, and presents the trajectory and artistic Work of Roy Lichtenstein. It offers readers a significant opportunity to gain Knowledge about this branch of Visual Arts and particularly about the contributions of Lichtenstein, a key figure in the Pop Art movement, to the artistic, cultural, commercial and communicative spheres. Moreover, it suggests that through the artist´s movement and his works, there was an introduction and expansion of the art field in the current period, as well as the potential use of comic strips as method for artistic expression.

INTRODUÇÃO

Com o tempo, a forma como a Arte é apresentada ao mundo mudou bastante, adaptando-se às diferentes épocas e suas tendências. Atualmente, a Arte Contemporânea engloba uma variedade de movimentos, sendo a Pop Arte um dos mais notáveis.
Esse movimento sempre valorizou a utilização de imagens, especialmente aquelas que são atuais e impactantes no mundo comercial, com o objetivo de chamar a atenção do público.
A importância da imagem na Arte Contemporânea permanece forte, especialmente com o avanço das tecnologias, que permitem melhorar a qualidade das fotos e criar imagens mais realistas.
A imagem não é apenas uma forma de comunicação, mas também uma maneira de contar histórias e transmitir culturas.
Um dos artistas mais proeminentes da Pop Art foi Roy Lichtenstein, conhecido por seu trabalho com histórias em quadrinhos.
Ele trouxe uma nova estética ao cotidiano, explorando o poder visual das imagens, e sua influência ainda é sentida hoje em dia, especialmente com o uso das tecnologias atuais.
A pergunta que surge é: É possível abordar aspectos educacionais por meio da imagem e das histórias em quadrinhos? Esta pesquisa busca explorar as obras de Roy Lichtenstein para mostrar que sim, é possível.
Ao examinar suas obras, podemos entender como a mídia capitalista manipula as imagens e, assim, incentivar os alunos a desenvolverem um pensamento crítico.
Portanto, o objetivo deste trabalho é ampliar o conhecimento sobre Pop Art, a vida e as principais obras de Roy Lichtenstein, tanto para estudantes de Artes visuais quanto para qualquer pessoa interessada no assunto.

CAPÍTULO I
A ARTE CONTEMPORÂNEA

Durante a revolução industrial, o mundo passou por mudanças profundas, não apenas cientificas, mas também sociais e econômicas, o que gerou novos conceitos científicos sobre Arte. Até o início do século XX, a Arte era predominantemente representativa, imitando a realidade através dos autorretratos ou pinturas da Natureza.
No entanto, essa abordagem foi substituída por uma forma mais livre e autônomo como o surgimento do abstracionismo.
O período moderno e contemporâneo trouxe uma renovação nas formas de expressão artística, rompendo com as convenções do passado e permitindo uma abordagem mais

singular e individual, sem se prender a regras rígidas.

Um dos pioneiros dessa nova perspectiva foi Marcel Duchamp, que introduziu o conceito de Ready-made, onde objetos do cotidiano eram retirados do seu contexto original e elevados à categoria de obra de Arte.

Essa abordagem desafiou as noções tradicionais de arte, enfatizando ideias sobre a execução manual e questionando as normas da época.

Apesar de controverso, o método inovador de Duchamp continua influente até os dias de hoje, ampliando os horizontes do mundo artístico.

Duchamp foi reconhecido como o grande acontecimento do século XX, sendo transformado como o patrono da modificação da linguagem da arte, alterando definitivamente o que se entende hoje por arte contemporânea.

Assim, nos anos 1960, uma influência dos movimentos artísticos começou a se fazer presente nos meios de comunicação, resultando em uma ruptura com as linguagens tradicionais da arte.

Em vez disso, passou-se a integrar a representação do cotidiano à exposição artística. Além dessa quebra com o convencional, nessa mesma época, começou-se a utilizar a lógica e a linguística para descrever a arte e seu contexto, introduzindo novos materiais, muitas vezes os mais surpreendentes possíveis, nas obras de arte, com o intuito de causar impacto no observador.

Isso levava o apreciador a refletir, questionar, rir e ter diversas outras reações que anteriormente não eram associadas a uma obra de arte. O mais significativo é que esse novo formato artístico possibilitou ao espectador interagir de alguma forma com a criação.

A arte contemporânea esparramou-se para além do campo especializado, construído pelo modernismo e passou a buscar uma interface com quase todas as outras artes e, mais, com a própria vida, tornando-se uma coisa espraiada e contaminada por temas que não são da própria arte.

Cocchiaralle (2006,p.16)

De acordo com o autor mencionado, a arte contemporânea e seus artistas refletem o pensamento e as questões predominantes da época, sejam elas políticas, econômicas, sociais ou religiosas.

Essas questões são expressas através de diversas formas artísticas, como textos, teatro, dança e imagens, com uma ênfase crescente após a globalização. Os artistas contemporâneos usam uma variedade de materiais, tanto industrializados quanto artesanais, e também incorporam tecnologias de informação para expressar suas ideias artísticas.

Este trabalho abordará o movimento da Pop Art na arte contemporânea, detalhando suas características e os artistas envolvidos.

A POP ART

Pop Art é um movimento artístico do século XX, originado na Europa e nos Estados Unidos, marcado pela mistura de formas de arte com elementos práticos da vida cotidiana. Neste período, as características tradicionais da arte moderna, como originalidade e singularidade, foram substituídas pelo hibridismo da arte contemporânea.

Trata do paradoxo ocorrido na esfera da arte como consequência da busca incessante da estética do novo desde a Segunda Guerra Mundial. Enquanto a tradição moderna, desde a metade do século XIX e, sobretudo, desde que as vanguardas históricas do início do século XX reagiram contra a exclusão da arte em relação à vida moderna, contra a religião da arte, qualificada como burguesa, porque sacraliza o gênio e venera a originalidade na produção de um objeto único, autônomo e eterno, essa mesma tradição, longe de alcançar a cultura de massa e a arte popular, se isolou, sem dúvida cada vez mais no meio elitista e confinado dos museus e das universidades, da crítica e das galerias.(COMPAGNON, 1996. Pag. 81)

O autor destaca que o movimento Pop Art trouxe uma inovação e liberdade sem precedentes para a Arte, permitindo expressões nunca antes vistas.

Segundo Compagnon (1996,p 126), a liberdade do artista contemporâneo não está mais ligada a uma responsabilidade social, pois o mercado e a mídia assumiram esse papel, algo que as vanguardas nunca haviam feito em relação à arte de elite. Isso representou uma ruptura com as regras estabelecidas pela arte moderna.

Compagnon (1996,p.82) ainda menciona que

o movimento Pop Art encenou a morte da Arte ao integrar completamente obras de arte e bens de consumo, aproveitando o domínio do mercado. Nova lorque emergiu como a capital desse movimento, especialmente por meio do Kitsch, que representa a essência da arte por meio de diversas formas, como literatura, comerciais, fotografias, anúncios, filmes e histórias em quadrinhos.
A partir da década de 1920, 0s Estados Unidos adotaram um estilo de vida conhecida como American Way of Life, que foi propagado durante a Guerra Fria para demonstrar o suposto crescimento do capitalismo e a suposta falência do socialismo.
Isso destacava os EUA como uma sociedade de abundância, mesmo em meio à guerra, consolidando sua posição como uma grande potência capitalista com um rápido crescimento econômico.

No final dos anos 50 e início dos anos60, imperava nos Estados Unidos um mal estar espiritual, uma profunda angústia e alienação da cultura tecnológica, afluente, que se esperava que os brancos jovens herdassem e administrassem. A sociedade norte americana da época oferecia sucesso ocupacional, lazer a alto consumo a muitos de seus jovens rebeldes e os meios de comunicação proliferavam, estabelecendo um mundo excitante e estonteante de imagem e som. Mesmo assim, muitos jovens sensíveis foram tomados por um senso de justiça, que os levaram a ações que movimentaram a época: protesto contra violência, atividade política reformista e política de confronto. Isso fez com que algumas pessoas se afastassem da cultura dominante, explorando fronteiras da consciência através do rock e das drogas. Essas atitudes contribuíram para a alienação em alguns segmentos sociais. (COBEN & RATNER, 1985, p. 334)

O surgimento do Pop Art foi marcado por desentendimentos e enfrentamentos para os artistas que a adotaram, pois, críticos frequentemente questionavam se as obras Pop poderiam ser consideradas verdadeira expressão artística. Esses artistas enfrentam discriminação aberta, com críticos rotulando a Pop Art como mera imitação da publicidade e uma forma de plágio.
No entanto, a Pop Art trouxe uma nova abordagem ao retratar imagens publicitárias que alcançavam vastas audiências, transformando-as em obras em grandes telas com uma nova conotação artística.
Muitas vezes, essas imagens eram banalizadas e os artistas as modificavam, incorporando outros objetos às obras. Um exemplo notável desse movimento foi o trabalho de Andy Warhol, que fundia as artes plásticas com a cultura popular. Assim como Warhol, os artistas da Pop Art coletavam materiais diversos e os transformavam em obras de arte, ampliando as perspectivas artísticas.
A estética do pop tinha tantas finalidades diferentes que o levaram a falar em “arte pós moderna”. Percebe se hoje o impacto dessa orientação artística (fruto de nova orientação cultural) visto que a própria história cultural não estabelece a distinção entre arte maior e menor, valoriza os monumentos públicos, o design, a fotografia e a cultura de massa, que até então não eram focalizados. Pedrosa (1975,p 9)

CAPÍTULO II
ROY LICHTENSTEIN
Roy Lichtenstein emergiu como uma figura proeminente no movimento Pop Art, trazendo a imagem como uma forma de comunicação central. Suas obras evocam uma variedade de emoções, destacando o lúdico e apresentando situações do cotidiano, tanto reais quanto fantasiosas. Além disso, ele aborda questões como consumismo em massa e críticas sociais e políticas.
O artista reproduz imagens do cotidiano retiradas de revistas, outdoors, panfletos e catálogos de vendas, buscando expressar e desvelar o significado profundo da publicidade. Sua linguagem visual é marcada por figuras delimitadas e bem definidas, utilizando traços pretos distintos.
Lichtenstein buscava uma estética que remetesse à produção industrial, buscando uma sensação de máquinas e uniformidade. Suas obras frequentemente empregam cores primárias, junto com preto e branco, para intensificar a expressão e a emoção.
Ele também faz uso extensivo da técnica de Pontos de Benday, com pontos que imitam sombreados de histórias em quadrinhos.
O artista se inspirava em anúncios, revistas em quadrinhos e catálogos de vendas, mas

modificava as posições dos elementos, a luz e a sombra, e até mesmo o tamanho, para criar suas próprias interpretações.

A partir de 1969, Lichtenstein começou a introduzir traços diagonais em suas pinturas, elevando a qualidade da textura das telas. Ele também adotou o uso de linhas paralelas e fortes, adicionando expressividade e, às vezes, abstração às suas obras.

Apesar de utilizar materiais prontos, seu estilo único e reconhecível tornou-se uma marca registrada, sendo considerado um trabalho híbrido que mistura técnicas de cubismo e abstração.

BIOGRAFIA

Nascido em 1923, na cidade de Nova Iorque, Roy Lichtenstein fazia parte de uma família de classe mediana. Estudando em escola pública na infância e depois no, digamos Ensino Fundamental do ciclo II, transferiu-se para uma escola particular.

Segundo Hendrickson (2007, p. 11), "embora não tivesse qualquer aula de arte, o interesse pelo desenho despertou em Lichtenstein. Começou a desenhar e a pintar a óleo, em casa, como passatempo".

No ano de 1939, começa a frequentar o curso de arte em uma escola chamada Art StudentsLeague, também na cidade de Nova Iorque. Esta escola era referência no quesito de transmitir a arte nacional e o contexto cotidiano em pinturas ou desenhos, sempre objetivando utilizar o movimento pop art para ensinar os alunos.

Em 1940, Roy Lichtenstein ingressou na Ohio State University, no estado de Ohio, também nos Estados Unidos para cursar Licenciatura em Artes. E por mais que Roy precisou servir o militarismo durante três anos, ele conseguiu concluir a universidade. Tornando-se professor da mesma universidade por um período estimado de dez anos.

No ano de 1951 o artista fez a sua primeira exposição em uma galeria de
Nova
Iorque, onde não obteve sucesso. Desta forma ele mudou-se para Cleveland e por lá permaneceu durante 6 anos. Lá ele trabalhou como professor de desenho, decorador de vitrines, desenhista em uma empresa de engenharia e arquitetura. Lichtenstein Foundation (2009).

Enquanto ele tinha todas estas ocupações, também fazia obras de arte e iniciou o formato de linguagem visual como seu estilo de pintura.

Em meados de 1957, a arte não lhe trazia ganho suficiente para o sustento de sua família, portanto voltou a ser professor em uma universidade em Nova Iorque, trabalhando lá por três anos e em paralelo adotou fortemente o estilo de Expressionismo Abstrato em suas telas.

Já no ano de 1959 voltou a fazer uma exposição com os seus novos quadros, mas mesmo assim, novamente os negócios não engrenaram.

Vendo que o expressionismo abstrato não deu muito certo, ele optou por levar o seu estilo para os desenhos do estilo em histórias de quadrinhos no ano de 1960.

Em 1961 ele aumentou a força do estilo industrial da pintura com formato de histórias em quadrinhos e sendo chamado para realizar nova exposição dos seus trabalhos.

E essa exposição foi um sucesso, onde o artista percebeu que tinha se achado no mundo artístico.

Para Hendrickson (2007, p. 19), "sua primeira exposição individual na galeria de Castelli, em 1962, foi comprada em sua totalidade por colecionadores influentes mesmo antes da abertura"

No ano de 1963, o artista divorcia-se da sua mulher, mãe de seus filhos.

Honnef (2004, p.25) cita que, "depois dessa fase das histórias em quadrinhos, ele passa a pintar quadros clássicos modernos com seu sistema de desenho e cor.

CAPÍTULO III

ASPECTOS FORMAIS E TEMÁTICOS DAS OBRAS "BLAM, TORPEDO LOS! E SUNRISE" E "TRIGGER FINGER, GRRRRRRR! E FOOT AND HAND" DE ROY LICHTEINSTEIN

Neste capítulo, serão explorados os elementos formais e temáticos de dois conjuntos de obras do artista, cada conjunto composto por três imagens. A escolha destas obras visa analisar suas representações recorrentes, bem como suas estruturas e sua conexão com um contexto e estilo específico, característico de Roy, e com os eventos da época que ele buscava retratar ao espectador.

O primeiro conjunto de imagens remonta à

década de 60, um período marcado por grandes movimentos sociais e transformações significativas. Este contexto foi profundamente influenciado pela Guerra do Vietnã, que teve início em 1959 e estava em pleno curso durante os anos 60.
O segundo conjunto de imagens aborda a perspectiva da violência civil cotidiana e a crescente conscientização sobre o uso generalizado de armas de fogo pela população. Destaca-se a necessidade emergente de pensar em medidas de proteção diante desses eventos.

BLAM, TORPEDO LOS! E SUNRISE



Figura 01: Blamde 1962, Torpedo...LOS! de 1963 e Sunrise de 1965
Fonte: http://www.lichtensteinfoundation.org – acesso em 17/04/2014

A tela será analisada de maneira isolada, não considerando os acontecimentoshistóricos. Criada em 1962, intitulada “Blam”, evoca a imagem de uma explosão, possivelmente um avião militar em queda ao ser bombardeado e a suposta ejeção do soldado piloto.
“BLAM” representa um som imaginário da explosão, que combina muito com o estilo do artista.
Na sequência o “Torpedo...LOS!”, retratando dois elementos em um submarino, sugerindo a iminência de um ataque de torpedo, transmitindo uma sensação de pânico. Finalizando, à terceira tela, “Sunrise” com o nascer do Sol que trás a mensagem de esperança.
Percebemos a cor vermelha presente nas três telas, que nos faz refletir sobre o derramamento de sangue que uma Guerra produz. O que fica como lembrete sobre as consequências após conflitos armados, como na Guerra do Vietnã.
Em um contexto sociológico, as obras refletem a consciência dos eventos históricos da época, transformados em narrativas visuais pelo artista.
Embora apresentadas no formato de histórias em quadrinhos, as telas não tratam a situação com leveza, mas sim como uma forma de chamar a atenção do espectador para os acontecimentos, transmitindo uma mensagem de esperança através da tela "Sunrise", sugerindo que mesmo em meio à guerra, há a possibilidade de um novo começo e de dias melhores.

TRIGGER FINGER, GRRRRRRR! E FOOT AND HAND



Fonte: http://www.lichtensteinfoundation.org--acesso em 17/04/2014

O dedo engatilhado em uma arma na primeira tela, intitulada como “Trigger Finger”, criada em 196, sugerindo a prontidão para atirar, está associada a segunda
, sentimento de nervos, assim como a segunda tela “GRRRR!”, destacando o som do rosnado de um cão furioso.
Na terceira tela, um pé calçado com uma bota pisa em uma mão que tenta alcançar um objeto, possivelmente uma arma.
Ao conectar as três telas, percebe-se que o artista busca transmitir a violência cotidiana por meio de seu trabalho, refletindo possíveis realidades sociais da época, como assaltos, homicídios e a crescente preocupação com a segurança, simbolizada pelo cão de guarda.
Além disso, as obras também sugerem uma reflexão sobre a liberdade do porte de armas nos Estados Unidos e suas possíveis consequências para a sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho trouxe uma gama de informações sobre a arte em seu tempo contemporâneo e suas expressões no que diz respeito ao movimento do Pop Art, um movimento que refletiu as características de um mundo moderno e contemporâneo.
Sendo assim, teve-se a primeira resposta da problemática proposta na introdução, cumprindo-se assim a possibilidade desse con-

texto ser ensinado para alunos e tendo uma proposta pedagógica em cima do assunto abordado.
Também foi abordado neste trabalho a vida e a arte de um dos artistas mais importantes dentro do contexto da pop art, o Roy Lichtenstein.
Onde foi mostrada a sua biografia, houve um tópico sobre a sua conceituação de arte e onde foi discutido sobre dois de seus trabalhos e quais eram suas mensagens propostas em cima de suas obras de arte.
O projeto de curso trouxe uma imagem de como o professor e o leitor pode se basear no presente trabalho para auxiliar a sua linha pedagógica dentro da sala de aula com os alunos do ensino médio.
Com o projeto de curso também se responde a segunda parte da problemática enfrentada neste trabalho, que foi saber se o trabalho do artista proposto podia ser demonstrada pedagogicamente para alunos dentro da sala de aula e pode-se perceber que sim, basta utilizar os materiais certos e as metodologias corretas para este feito.
Em síntese, o que se pode concluir deste trabalho é que as artes visuais trazem um leque grande de informações e que a arte está sempre em transformação.
Muita pesquisa e muita leitura foram feitas para poder ter informações suficientes para o desenvolvimento deste trabalho e ao final deste pode-se confirmar que um artista como Roy Lichtenstein não acrescentou muito somente na arte contemporânea ou no movimento pop art, mas sim acrescentou muito no mundo artístico, onde as pessoas admiram e refletem, até saem do mundo real para admirar e interagir com o seu trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUMAN, Zygmunt. O mal estar da pós modernidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar,1998.

CAUDURO, Flávio Vinicius. O design na era digital. In: MARTINS, Francisco Menezes eSILVA, Juremir Machado (Orgs.). Para navegar no século XXI. Porto Alegre:Sulina/EDIPUCRS, 2000, 2 ed.

COELHO, Teixeira. Moderno Pós Moderno. São Paulo: Iluminuras, 1995. 3ª Ed.

CONNOR, Steven. Cultura pós moderna – Introdução às Teorias do Contemporâneo.São Paulo: Loyola, 1992.

DANTO, Arthur Coleman. A transfiguração do lugar comum: uma filosofia da arte.São Paulo: Cosac Naify, 2005.

HARVEY, David. A Condição Pós Moderna. São Paulo: Loyola, 12. ed., 2003.

HEARTNEY, Eleanor. Pós modernismo. São Paulo: Cosac Naify, 2001.

HENDRICKSON, Janis. Lichtenstein. Köln: Taschen, 2007.

HONNEF, Klaus. Pop Art.Köln: Taschen, 2004.

HUNT, Chris. Roy Lichtenstein [fita de vídeo]. [S.l.]: Home Vision, 1991.

KERN, Maria Lúcia Bastos. História da Arte e a construção do conhecimento.Artigono prelo. Anais do XXVI colóquio Brasileiro de História da Arte. São Paulo, outubro de2006.

KUBRUSLY, Cláudio Araújo. O que é fotografia. 4. ed. 1. reimp. São Paulo: Brasiliense,1998.

LYON, David. Pós modernidade. São Paulo: Paulus, 1998.

MANGUEL, Alberto. Lendo imagens: uma história de amor e ódio. São Paulo:Companhia das Letras, 2001.

PAVIANI, Jayme. A Arte na Era da Indústria Cultural. Porto Alegre: PyR Edições, 1987.

PEDROSA, Mário. Mundo, homem, arte em crise. São Paulo: Perspectiva, 1975.

ROY LICHTENSTEIN – CLASSIC OF THE NEW. Catálogo da Kunsthaus Bregenz , EditoraDAP DISTRIBUTED ART, 2005.

A INFLUÊNCIA DOS CONTOS DE FADA NO IMAGINÁRIO INFANTIL

SILVANA ALVES DE OLIVEIRA

RESUMO
Este artigo apresenta uma reflexão que questiona a preocupação do corpo docente em buscar um sentido didático para a utilização da literatura em sala de aula considerando a importância dos contos de fadas para a construção do imaginário infantil. O estudo é baseado em autores como Bruno Bettelheim e Nelly Novaes Coelho, que tratam de contos de fadas analisando áreas específicas: psicanalítica e literária, e outros autores como, por exemplo, Gianni Rodari e Marcel Postic, que tratam do imaginário. O objetivo desse trabalho é observar a influência dos contos de fadas no imaginário infantil. Acredita-se que o contato das crianças com os contos de fadas possibilitará o ensaio de vários papéis sociais, proporcionando a construção de uma personalidade marcante, promovendo a socialização, a troca de experiência e uma maior inserção no grupo social.

Palavras-Chave: Contos de Fadas. Ensaio. Imaginação

ABSTRACT
This article presents a reflection that questions the teaching staff's concern in seeking a didactic sense for the use of literature in the classroom, considering the importance of fairy tales for the construction of children's imagination. The study is based on authors such as Bruno Bettelheim and Nelly Novaes Coelho, who deal with fairy tales analyzing specific areas: psychoanalytic and literary, and other authors such as, for example, Gianni Rodari and Marcel Postic, who deal with the imaginary. The objective of this work is to observe the influence of fairy tales on children's imagination. It is believed that children's contact with fairy tales will enable the rehearsal of various social roles, enabling the construction of a striking personality, promoting socialization, the exchange of experience and greater integration into the social group.

Keywords: Fairy. Rehearsal. Imagination

INTRODUÇÃO

Acredita-se cada vez mais na importância e na influência dos contos de fada, no desenvolvimento do imaginário infantil.
Ouvir e contar histórias são atos imprescindíveis para o desenvolvimento da identidade da criança, pois, através dos contos ela tem a possibilidade de ensaiar seus papéis na sociedade, adaptando-se a situações reais e colocando-se dentro da história, como também desencadeia ideias, opiniões, sentimentos e criatividade, antecipando situações que a criança só iria experimentar na vida adulta.
Objetivamos com este artigo demonstrar que os contos de fadas proporcionam desenvolvimento da imaginação, socialização em grupo, percepção de mundo, e na construção da identidade e autonomia da criança.

OS CONTOS DE FADAS

Os contos de fadas têm origem Celta, e surgiram como poemas que revelaram amores eternos, ou estranhos e até mesmo fatais. A princípio estes poemas eram independentes, mais tarde foram integrados como um ciclo novelesco, idealista, preocupado com os valores humanos. Historicamente, os contos clássicos nasceram na França no século XVII, na corte do rei Luís XIV e pela mão de Charles Perrault, inicialmente para falar aos adultos. Mas foram encontrados por estudiosos, fontes antes do nascimento de Cristo eram estas orientais e célticas, que a partir da Idade Média foram conhecidas por fontes europeias.
Hoje em pleno século XXI os contos maravilhosos ainda têm algo a nos dizer? “O que nelas parece apenas infantil, divertido ou absurdo, na verdade carrega uma significativa herança de sentidos ocultos e essenciais para a nossa vida” (NELLY, 1987, p. 09).
Em nossa sociedade os contos de fadas ganharam uma nova roupagem indo além do prazer da leitura, pois com a “descoberta” de sua importância simbólica, do lúdico, da imaginação e da fantasia proporcionamos a construção de uma personalidade sadia na criança.
Além dos tradicionais contos de fadas, encontramos autores que se apropriam dos per-

sonagens ou situações dos contos de fadas, para recriarem novos textos simbólicos, como: "O menino e o Lobo", "A fada que tinha ideias", "A fada desencantada", "A verdadeira história dos três porquinhos", "Chapeuzinho amarelo", entre muitas outras.

Segundo Nelly apund Câmara Cascudo, o conto popular maravilhoso é justamente o mais amplo e mais expressivo, pois ele nos traz informações históricas, etnográficas, sociológicas, e jurídicas. É um documento vivo, mostrando costumes, ideias, decisões e julgamentos da Humanidade em um determinado momento histórico. Para todos nós é o primeiro "leite intelectual", os primeiros heróis, as primeiras cismas, os primeiros sonhos, os movimentos de solidariedade, amor, ódio, e compaixão vêm com as histórias fabulosas, ouvidas na infância.

De acordo com Khéde, os contos de fadas surgiram como forma de produção e organização social pré-capitalista. Eles representam em seus personagens valores burgueses que surgiram e se consolidaram entre os séculos XVII e XIX.

O Gato de Botas é o pícaro, pois tira proveito da corrupção social. O Pequeno Polegar é o anão astuto que vence gigantes bobos. Perrault, também utiliza em seus contos o confronto dualista entre bons e maus, feios e belos, fracos e fortes, como exercício de crítica a corte, onde personagens pobres superam a nobreza com sua inteligência.

"A presença da fada unívoca do narrador nos contos de fadas sugere um modelo fechado de narrativa que, por sua vez, reproduz uma realidade sociocultural também fechada. Mas eles apresentam o confronto entre, geralmente, duas posições: A dos que dominam, e a dos que são dominados" (KHÉDE, 1990, p.19).

Os contos de fadas são caracterizados por um único traço, e quando este é muito repetido, faz com que surja um estereótipo, em que a bruxa será sempre um personagem maravilho, a serviço do mal; a fada sempre bondosa; o sapo vai virar príncipe; os gênios ora são bons ora maus (os magos são de origem pagã e exibem sabedoria); reis e rainhas podem usar seus poderes tanto para o bem, quanto para o mal, reproduzindo sempre valores clássicos, significam a fantasia do poder e os conflitos dos relacionamentos interpessoais; príncipes e princesas estão ligados a aventuras, e são transgressores. A princesa é caracterizada por sua função social ligado ao cuidar da casa e da família, são bonitas, honestas, e piedosas, e por isso merecem como prêmio seu príncipe encantado.

O Pinóquio pode-se comparar como a volta do filho pródigo sustentado pela Bíblia. A história possui forte cunho moralista e Pinóquio alterna situações de infração, punição e salvação. Como prêmio pelo seu bom coração acaba transformado em um menino de verdade, perdoando-o as estripulias do passado, e ao mesmo tempo ganha bens materiais como um quarto bem equipado, e também recupera a saúde de seu pai.

"Os contos representam valores que se cruzaram através de ciclos históricos, assim, podem significar ritmos de iniciação, símbolos tatômicos e a luta mítica entre forças da natureza" (KHÉDE, 1990, p.24).

Os personagens maravilhosos seguem inúmeras funções, tanto dentro da narrativa eminentemente lúdica, quanto à de denúncia social. As soluções maravilhosas são hoje questionadas por sociólogos, lembrando o estímulo à alienação provocada por resoluções mágicas, que são defendidas pela psicanálise mostrando a possibilidade de resoluções de problemas reais, através da representação simbólica. A criança aparece pouco, ou simbolizando o bom sendo e a inteligência, ou aparece como vítima da autoridade familiar.

OS IRMÃOS GRIMM

A Família GRIMM, de Hanau, na Alemanha, teve o privilégio de dar ao mundo três nomes ilustres no terreno das Letras e das Artes. Contudo, como "Irmãos Grimm", são mais conhecidos os dois mais velhos, Jakob Ludwig Karl e Wilhelm Karl, ambos são filólogos e colecionadores de histórias populares.

Com o Irmão, fez preciosas pesquisas no campo da tradição popular, anotando ambos, diretamente da boca do povo humilde, histórias, lendas, superstições e fábulas da velha Germânia. Wilhelm Karl, com estudos acurados nesse setor, fez-se o precursor da moderna ciência do folclore.

As histórias recolhidas pelos Irmãos Grimm, que tem na fantasia e no sobrenatural seus elementos constitutivos, são conhecidas de todo o mundo civilizado, e apoiam-se em recontos da antiguidade ou da Idade Mé-

dia. Muito se fala numa senhora Katheri Wiehmann, esposa de um alfaiate, que com sua memória extraordinária, transmitiu aos dois curiosos das tradições germânicas um verdadeiro tesouro de sagas.
Tais sagas foram levadas ao livro através da pena de Wilhelm Karl, e vieram dar a coleção de histórias que de gerações a gerações foi se repetindo, e apresentadas sob formas diversas e atribuídas a autores diversos, encontrando traduções e adaptações mais ou menos livres em todos os recantos do mundo.

A LEITURA DOS IRMÂOS GRIMM HOJE

Hoje, discute-se a conveniência de fornecer a crianças essas leituras relacionada com o mundo fabuloso da imaginação, histórias em que se mesclam fatos cruéis, criaturas fantásticas, bem como animais encantados, heróis impossíveis, madrastas perversas. Fala-se, ainda, na incongruência de dar à infância desta época, essencialmente científica e informatizada, histórias que se ajustariam, talvez, à cultura medieval, mas não tem razão de ser na nossa época.
Ora, acreditamos que a necessidade do maravilhoso se conserva latente, é positiva nas criaturas, mesmo naquelas que já se despediram da quadra efêmera em que se vê o mundo do nível dos olhos infantis. O dragão de goela chamejante de ontem, é tão excitante para a imaginação alerta de uma criança quanto a nave espacial de hoje, cuspindo fogo em busca de mundos inexplorados. E, no fundo do coração, todos desejaríamos dispor de uma fada madrinha que nos cobrisse de dons, ou de uma vara de condão que nos permitisse atravessar sem medo as florestas sombrias, latejantes de mistérios e avejões, que surgem no caminho de nossas vidas, por muito prosaicas que elas sejam.

O DESENHO DA CRIANÇA

"Se a literatura infantil se destina a crianças e se acredita na qualidade dos desenhos como elemento a mais para reforçar a história e a atração que o livro pode exercer sobre os pequenos leitores, fica patente a importância da obra infantil. É o caso, por exemplo, da ilustração". (LAJOLO, 1991, p. 13).
Neste artigo, o desenho é uma fonte fundamental para compreendermos como os contos de fadas influenciam no Imaginário Infantil. Portanto, faz-se necessário, fazermos uma pequena abordagem sobre o tema, a fim de conhecermos de maneira mais apropriada, este foco de estudo.
No livro "O Desenho Infantil", escrito por MEREDIEU e traduzido por LORENCI, coloca o desenho como sendo uma expressão da personalidade, "As análises infantis demonstram sempre que por detrás do desenho, da pintura e da fotografia, escondeu-se uma atividade inconsciente muito mais profunda: trata-se da procriação e da produção no inconsciente do objeto representado". Cada traço, cor, forma, pressão do lápis, tem um significado específico na interpretação do desenho. Para analisarmos o desenho temos três principais aspectos:
A maneira como a criança utiliza as linhas e formas. As linhas curvas e sinuosas nos indivíduos sensíveis e temerosos; ângulos retos, linhas firmes, nos opositores e nos realistas. (CARDOSO e VALSASSINA completam sua ideia dizendo que as crianças realistas, por vezes agressivas tendem a desenhar linhas retas, as crianças sensíveis, imaginativas, com pouca confiança, tendem a desenhar linhas curvas, e linhas em zigue-zague, representam sinais de instabilidade).
O modo de distribuição do espaço-localização dos personagens. A terça parte superior, representa o ideal; a terça parte média, representa o sentido da realidade; a terça parte, inferior, representa as pulsões inconscientes. Vale lembrar que segundo o autor, a criança tímida desenha-se pequenina no centro da página, enquanto a instável preenche toda a superfície como traços nervosos.
Escolha da cor. A "ausência de cor pode ser considerada como a marca de "vazio afetivo", sua integração harmoniosa" ao desenho mostraria, pelo contrário, um bom equilíbrio. O emprego das cores puras: vermelho, amarelo e azul, e das tonalidades firmes seria um bom sinal até seis anos. Além daí, a utilização abusiva do vermelho traria a agressividade, a ausência de qualquer controle emocional. A frequência dos tons escuros como preto e marrom, e sujos amarelo e castanho, indica uma má adaptação e denuncia num estado de regressão.
Vale lembrar que CARDOSO e VALSASSINA, afirmam que "a escolha da cor é feita segundo a sua sensibilidade e descobertas de momen-

to". Citando Ebenezer Looke, 1985, complementa: "Tão profundamente interessada está a criança pela cor que nenhum ensino de desenho adaptado à natureza Infantil poderá excluí-la" (LOOKE,1988, p.84).
Segundo CARDOSO, Camilo e VALSASSINA, Manuela M., apud
Duquet, a criança quando desenha reproduz o seu modelo interno e ainda as impressões que vive através dos traços a formas que executa, fase que esse autor denominou de realismo intelectual.
É importante destacar que quando a criança desenha, ela desenha para alguém, com alguma finalidade, esteja essa pessoa presente ou não, o objetivo claro ou não. A criança espera uma troca, uma resposta desta pessoa. A criança pinta para se exprimir, ainda segundo o autor.
A criança é criadora duma expressão viva porque, dotada de faculdades que no adulto vão estar mutiladas, ela representa à sua maneira o mundo que vive (...) A criança não transmite recordações visuais, antes traduz plasticamente as sensações e os pensamentos" (LUQUET, 1988, p.69).
O desenho é o "palco" para onde caminha a observação da criança, guiado pela sua memória aliado à sua imaginação. Através do desenho a criança tem a possibilidade de desenvolver toda sua motricidade, como é de conhecimento geral, e também o seu cognitivo, pois traz a luz da imagem que representa no papel, suas recordações já há muito tempo guardadas. Com a mesma facilidade que recorda seu passado a criança também imagina o futuro, criando personagens, e situações, em busca do novo.
Afirma DERDYK (1989):
"A memória evoca fatos vividos, a imaginação projeta no futuro desejos de conquista. E o presente é a materialização desses instantes, é a ponte de comunicação entre o que já foi e o que será. O desenho vai registrando, em seu processo de trabalho, o mapa da ampliação da consciência" (DERDYK 1989:130).
A capacidade de imaginação é fundamental para a construção do conhecimento. Ela é o eixo norteador entre o desenho, e a criança. Continua DERDYK, "Imaginar é projetar, é antever, é a mobilização interior orientada para determinada finalidade antes mesmo de existir a situação concreta".
A "imaginação possui uma natureza visionária, detectando a intencionalidade contida na ação humana".

O IMAGINÁRIO INFANTIL
O imaginário da criança pode ser comparado a um rio, quando jogamos uma pedra no rio, ondas circulares se formam ao redor e vão se movimentando e atingindo correntes de águas cada vez mais longe. A pedra ao mergulhar vai assustando peixes, atraindo curiosos, e mudando a rotina do local, mesmo que por pouco tempo.
Uma criança ao ouvir contos de fadas, transforma a pedra em cada uma das palavras que lhe são contadas, trazendo lembranças, sonhos, desejos, personagens, dúvidas, medos e associações.
Marcel Postic (1993:19) apud Gurvitch, 1996, coloca-nos que imaginar não é só pensar, não significa apenas relacionar fatos, e analisar situações, tirando-lhe significados. "imaginar é penetrar, explorar fatos dos quais se retira uma visão. Esta só poderá ser comunicada ao outro através de símbolos, que provocam harmônicos e estabelecem a comunhão. O símbolo age como mediador para revelar ocultando, ocultar revelando, e ao mesmo tempo incitar à participação que, embora com impedimentos e obstáculos, fica favorecida".
Gianni Rodari (1982), apud Dewey, apresenta-nos a função da imaginação: "A função da própria imaginação é a visão de realidades e possibilidades que não se mostram nas condições normais da percepção visível". (Rodari, 1982, p. 142).
Seus objetivos é penetrar claramente no remoto, no ausente, no obscuro. Não só a história, a literatura, a geografia, e a aritmética, contém uma quantidade de argumentos sobre os pais a imaginação deve operar, para que possam ser compreendidos" e completa; "A função criativa da imaginação pertence ao homem comum, ao cientista, ao técnico, é essencial para descobertas científicas bem como para o nascimento da obra de arte, é realmente condição necessária da vida cotidiana".
No conto, o símbolo pode ser um personagem, que irá enriquecer a identidade da criança, porque ela irá experimentar outras formas, de ser e de pensar, possibilitando a ampliação de suas concepções sobre o meio, pois no faz de conta a criança desempenha vários papéis

sociais, e aprende com eles, acreditamos que ela os imita para compreendê-los.
Quando a criança entra no "mundo" da fantasia e da imaginação de um conto de fadas, ela elabora hipóteses para a resolução de seus problemas e toma atitudes do adulto indo além daquelas de sua experiência cotidiana, buscando alternativas para transformar a realidade. No faz de conta, seus desejos podem facilmente ser realizados e quantas vezes a criança desejar, criando e recriando situações que ajudam a satisfazer alguma necessidade presente em seu interior. Betheim, afirma que a criança precisa compreender seu inconsciente, para poder dominar seus problemas psicológicos de crescimento, superar suas decepções narcisistas, dilemas edípicos, ser capaz de abandonar dependências infantis, obtendo um sentimento de individualidade e valorizando-se.
Segundo POSTIC (1993):
"O pensamento progride de forma linear. A imaginação se processa em espiral, por alargamento de seu espaço. Ela não se dirige para níveis mais diferenciados, mais especializados, estende-se por extensão e por conquista de novos territórios" (POSTIC, 1993, p.19).
Vygotsky contribui com seus estudos do brincar, afirmando que ele irá permitir que a criança aprenda e elabora e resolver situações conflitantes que vivência ou vivenciará no seu cotidiano. Para isso a criança usará suas capacidades básicas como a observação, imitação e imaginação.
Segundo Gianni Rodari (1982):
"Germes da imaginação criativa, manifestam-se nas brincadeiras dos animais: assim manifestam-se ainda mais na vida infantil. A brincadeira, o jogo não é uma simples recordação de impressões vividas, mas uma reelaboração criativa delas, um processo através do qual a criança combina entre si os dados de experiência no sentido de construir uma nova realidade, correspondente às suas curiosidades e necessidades".(Rodari, 1982, p.139).
Quando Vygotsky(1991) discute o papel do brinquedo refere-se especificamente à brincadeira do faz de conta, como o brincar de casinha, de escolinha, de cavalo com o cabo da vassoura, entre outras. Faço relação com Vygotsky, porque o faz de conta, do conto de fadas é também um jogo lúdico, e faz parte do brincar. As crianças amadurecem por intermédio de suas próprias brincadeiras e das invenções das brincadeiras de outras crianças e adultos. No princípio suas imitações poderão ser simples, de acordo com a idade, e a experiência de vida de cada criança, mas com o passar do tempo, (e com o desenvolvimento das atividades programadas), o faz de conta da criança fica mais elaborado.
Para Vygotsky (1991), ao reproduzir o comportamento social do adulto em seus jogos, a criança está combinando situações reais com elementos de sua ação fantasiosa. Esta fantasia surge da necessidade da criança de reproduzir o cotidiano da vida do adulto da qual ela ainda não pode participar como gostaria. Contudo, esta elaboração no faz de conta necessita de conhecimentos prévios do mundo que a cerca, portanto, quanto mais rica forem suas experiências, mais informações a criança irá dispor para materializar em seus jogos lúdicos.
A brincadeira e o faz de conta criam a Zona de Desenvolvimento Proximal na criança, que através da mediação de colegas, família, e educadores, a criança irá passar para o desenvolvimento potencial. No faz de conta, a criança passa a dirigir seu comportamento pelo mundo imaginário, isto é, o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das ideias. Assim do ponto de vista do desenvolvimento, o jogo do faz de conta pode ser considerado um meio para desenvolver o pensamento abstrato, em que a imaginação é uma ação, sendo ela concreta ou não, mas acima de tudo é algo em permanente amadurecimento, e não uma coisa, "A imaginação da criança, estimulada a inventar palavras, aplicará seus instrumentos sobre os traços da experiência que provocarão sua intervenção criativa".
Valotto (1997), fala nos sobre o contato com as histórias, sendo que elas não somente ampliam o horizonte cultural das crianças, e promovem seu enriquecimento linguístico e literário, mas também colocam em doação, a disponibilidade do contador, contemplando a equilibrada formação das crianças em sua relação com eles mesmos e com o mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como base os objetivos deste artigo que é possibilitar as crianças o contato com a Literatura Infantil, através dos contos de fada;

como também promover o desenvolvimento da imaginação, da criação, da percepção de mundo, a partir das possíveis interpretações dos contos de fada.; e observar através da aplicação do trabalho a importância que é dada aos contos de fadas na escola. É possível definir alguns parâmetros:
Na escola pública, existem trabalhos isolados que valorizam a literatura infantil, mas em sua maioria todos a utilizam para fins didáticos.
No centro de Educação Infantil, existe uma preocupação do corpo docente em valorizar o imaginário da criança, bem como suas demais potencialidades.
Percebemos que em nas as instituições de educação infantil as crianças participam das atividades, e demonstram através de textos, desenhos, dramatizações, gestos, e conversas, suas angústias, alegrias, vontades e dúvidas ao colocarem-se no lugar dos personagens, vivenciando momentos do seu cotidiano.

REFERÊNCIAS

BETTELHEIM, Bruno. A psicanálise dos contos de fadas.15.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
CARDOSO, Camilo.VALSASSINA, Manuela. Arte Infantil. Linguagem Plástica. 2ed. Lisboa: Presença, 1988.
CHAUI, Marilena. Convite a Filosofia. 8 ed. São Paulo: Ática, 1997.
LAJOLO, Marisa, ZILBERMAN, Regina. Literatura Infantil Brasileira - Histórias e Histórias. 5 ed. São Paulo: Ática,1.991.
NOVAES, Nelly. Coelho Literatura Infantil. 7.ed. Ed. São Paulo: Moderna, 2.000.
_____* O Conto de Fadas. São Paulo: Ática, 1987.
PAULINO, Graça. O Jogo do Livro Infantil. Textos Selecionados para Formação de Professores. Belo Horizonte: Dimensão, 1997.
POSTIC, Marcel. O imaginário na Relação Pedagógica. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.
RODARI, Gianni. Gramática da Fantasia. 8 ed. São Paulo: Summus, 1982.
VYGOTSKY, Lev Semenovich. A Formação Social da mente. 6 ed. Martins Fontes. 1991.

AFRICANIDADE

SILVANA AVELINA DA CRUZ PEREIRA

RESUMO

Africanidade" é um termo que abrange a diversidade cultural, histórica e social dos povos africanos e da diáspora africana. Refere-se à identidade, às experiências e à herança compartilhada por aqueles com raízes na África ou descendentes de africanos em todo o mundo. Africanidade não é uma categoria homogênea, mas sim um mosaico de culturas, línguas, tradições e experiências que variam significativamente de região para região e ao longo do tempo. Ela é moldada por fatores como geografia, história colonial, migração, política, religião e muitos outros. É importante reconhecer e celebrar a riqueza da africanidade, ao mesmo tempo em que se reconhece e se confronta os desafios que muitas comunidades africanas e afrodescendentes enfrentam, como a discriminação, a marginalização e as disparidades socioeconômicas. Isso envolve promover a igualdade de oportunidades, o respeito à diversidade e a preservação e valorização das culturas africanas em suas múltiplas manifestações.

Palavras-chave: Africanidade; História; Migração; Política.

INTRODUÇÃO

"Africanidade" é uma palavra que encapsula muito mais do que apenas uma identidade étnica ou racial; ela abraça uma teia complexa de experiências, tradições e valores que conectam as pessoas à sua herança africana. Esta herança pode ser manifestada de várias formas, desde práticas culturais e religiosas até formas de expressão artística e até mesmo na maneira como os indivíduos se relacionam com o mundo ao seu redor.

Ao reconhecer e celebrar a africanidade, estamos reconhecendo a resiliência e a criatividade das comunidades africanas e afrodescendentes, que persistiram e prosperaram apesar das adversidades históricas e contemporâneas. Essa celebração é um ato de afirmação e orgulho, uma rejeição das narrativas negativas que historicamente desvalorizaram e marginalizaram as contribuições das pessoas de ascendência africana.

Além disso, reconhecer a africanidade é fundamental para a construção de sociedades mais justas e inclusivas. Isso envolve não apenas reconhecer as desigualdades e injustiças enfrentadas pelas comunidades africanas e afrodescendentes, mas também trabalhar ativamente para corrigir essas injustiças e criar oportunidades equitativas para todos.

Ao promover a africanidade, estamos fortalecendo laços de solidariedade e compreensão entre diferentes comunidades e culturas. Estamos reconhecendo que, apesar das diferenças superficiais, todos compartilhamos uma humanidade comum e uma história entrelaçada.

Além disso, celebrar a africanidade é uma forma de resistência contra o racismo e o preconceito. É um ato de afirmar a dignidade e o valor intrínseco de todas as pessoas, independentemente de sua origem étnica ou racial. É uma rejeição das narrativas que tentam diminuir ou negar a contribuição e a humanidade das pessoas de ascendência africana.

É importante destacar que a africanidade não é estática ou monolítica; ela é dinâmica e fluida, refletindo as muitas maneiras pelas quais as pessoas de ascendência africana se adaptaram e evoluíram ao longo do tempo e em diferentes contextos. Portanto, celebrar a africanidade também significa reconhecer e valorizar essa diversidade e complexidade.

Em resumo, reconhecer e celebrar a africanidade é um ato de justiça, empoderamento e solidariedade. É uma afirmação da beleza e da riqueza da diversidade humana e um compromisso com a construção de um mundo mais justo, inclusivo e compassivo para todos.

O curso “povos Indígenas e suas representações em filmes e publicidade: aguçando o olhar” propõe a reflexão sobre as representações das populações indígenas nos filmes e publicidades instrumentalizando o/a docente nas escolhas de material audiovisual relacionado ao tema. No cinema brasileiro, os indígenas sempre foram representados de forma preconceituosa: como bárbaros ou como ingênuos, até mesmo no tempo do cinema

mudo. As mulheres indígenas são mostradas com uma sensualidade deslocada de sua cultura, de forma moralista. Os cinejornais são um exemplo disso, valorizando todas as ações "civilizatórias" dos militares que marcaram presença nas terras indígenas e dos religiosos que os vestiram e os catequizaram. Não é difícil entender o porquê dessa visão. Em que momento histórico esses filmes foram produzidos e quem os produzia? É interessante contextualizar historicamente as linguagens artísticas, porque elas expressam o debate de um certo período. com isso, a proposta se justifica pela necessidade de efetivação da lei 11.645/2008 e por contribuir para o processo de continuidade de implementação currículo da cidade: orientações pedagógicas: povos indígenas. tendo em vista que o objetivo tanto da lei quanto dos documentos produzidos pela rmesp é ampliar e qualificar o ensino sobre o tema e subsidiar os docentes para a escolha de bons materiais audiovisuais. o curso se justifica ainda pela necessidade de refletir sobre o tema, aprimorar e estimular o trabalho sobre histórias e culturas indígenas, tendo em vista a valorização dos diversos grupos que aqui vivem e o combate ao racismo existente na nossa sociedade, conforme as premissas do currículo da cidade de São Paulo. Parte do movimento literário romântico do Século XIX é chamada de indianista, pois coloca o índio como símbolo, como ancestral comum do povo brasileiro. Neste artigo veremos sobre a figura Indígena no cinema e no Currículo da educação.

DESENVOLVIMENTO

Continuando a reflexão sobre a importância de reconhecer e celebrar a africanidade, é fundamental destacar que a diversidade cultural e histórica do continente africano é vasta e profundamente enriquecedora. Desde as antigas civilizações do Egito e da Etiópia até as diversas sociedades e etnias contemporâneas, a África é um tesouro de conhecimento, arte, música, dança, culinária e muito mais.
Além disso, a diáspora africana espalhou essa riqueza cultural por todo o mundo, contribuindo significativamente para a diversidade global. Por exemplo, a influência da música africana pode ser encontrada em gêneros musicais como o jazz, o blues, o reggae, o hip-hop e muitos outros. Da mesma forma, a culinária africana deixou sua marca em inúmeras cozinhas ao redor do globo.
No entanto, mesmo com toda essa contribuição cultural, as comunidades africanas e afrodescendentes muitas vezes enfrentam obstáculos significativos. A discriminação racial, a exclusão social, a falta de acesso a serviços básicos como saúde e educação, e as disparidades econômicas continuam a ser desafios persistentes em muitas partes do mundo.
Portanto, promover a igualdade de oportunidades e o respeito à diversidade é essencial para enfrentar esses problemas de frente. Isso significa não apenas combater ativamente a discriminação e a marginalização, mas também criar políticas e programas que promovam a inclusão, a justiça social e o empoderamento das comunidades africanas e afrodescendentes.
Além disso, é crucial preservar e valorizar as culturas africanas em suas múltiplas manifestações. Isso envolve não apenas reconhecer e respeitar as tradições culturais existentes, mas também apoiar ativamente a revitalização e a promoção dessas culturas, garantindo que elas continuem a prosperar e a ser transmitidas às gerações futuras.
A educação desempenha um papel fundamental nesse processo, pois é por meio dela que podemos desafiar estereótipos, desconstruir preconceitos e promover uma compreensão mais profunda e respeitosa da diversidade cultural e da história africana e afrodescendente.
Além disso, o fortalecimento das comunidades africanas e afrodescendentes requer o reconhecimento e o apoio às suas lutas por justiça e igualdade. Isso inclui o envolvimento ativo na defesa dos direitos humanos, a promoção da representatividade política e o apoio a iniciativas que visam enfrentar as causas subjacentes da discriminação e da marginalização.
Em resumo, reconhecer e celebrar a africanidade não é apenas uma questão de justiça e equidade, mas também uma fonte de enriquecimento cultural e social para toda a humanidade. Ao promover a igualdade de oportunidades, o respeito à diversidade e a preservação e valorização das culturas africanas, podemos construir um mundo mais justo, inclusivo e vibrante para todos.O impulso pela democratização e afirmação dos direitos

humanos na sociedade brasileira atinge fortemente muitas das nossas instituições estatais, atreladas a projetos de estado-nação comprometidos com a anulação das diferenças culturais de grupos subordinados. Neste contexto, as diferenças culturais dos povos indígenas, dos afro-descendentes e de outros povos portadores de identidades específicas foram sistematicamente negadas, compreendidas pelo crivo da inferioridade e, desse modo, fadadas à assimilação pela matriz dominante. O filme é uma importante ferramenta que pode auxiliar no cotidiano escolar, tanto aos estudantes quanto dos professores. A imagem povos indígenas na mídia é carregada, ainda, de olhar etnocêntrico, marcada pela desvalorização e apresentada de forma distorcida, contribuindo para o fortalecimento dos preconceitos contra os povos originários. a publicidade se apresenta como um dos espaços de grande influência no imaginário coletivo nacional. Dessa forma, impõe um conjunto de pontos de vista, amplificando ou simplificando o real de modo a criar uma visão de mundo que possa ser facilmente compreendida pelos espaços educativos e estes parâmetros não estão caracterizados para formação de professores. A implementação da lei 11645/2008 que torna obrigatório o ensino da cultura afro-brasileira e indígena no ensino fundamental e médio tanto em escolas públicas como privadas, vem com o intuito de mostrar a importância que esses povos tiveram na formação do nosso país, resgatando e valorizando suas contribuições nas áreas social, econômica e política na constituição do Brasil. Historicamente, o modo como os povos indígenas são representados, nos meios de comunicação em geral, aponta para um repertório de imagens estereotipadas, que tendem a reduzir e simplificar as crenças e os modos de vida desses povos. Essas imagens são desenvolvidas a partir de uma perspectiva eurocêntrica, que tem como referência a cultura e as crenças do ocidente, atribuindo à esta “um sentido quase providencial de destino histórico.

Dentre os estudos abordados no ensino básico, inseridos na vida dos discentes, é possível afirmar que todas tem grande peso e valia no crescimento intelectual dos alunos, mas nesse estudo o foco vai para a matéria “história”. Essa matéria tema responsabilidade de contar aos alunos aquilo que eles não presenciaram, mas que norteou a vida para que estejam vivendo o atual cenário.

Sabe-se que no estudo dessa matéria no ensino básico muito se ouve sobre o descobrimento do Brasil, colônia, índios, colonização e outros assuntos interessantes, entretanto não havia uma abordagem direta e assertiva sobre cultura afro-brasileira e sobre tempos de escravidão, racismo, preconceito e etc. Essa realidade já não mais existe, mas foi presente no desenvolvimento de muitos alunos por anos e anos, sem abordar detalhes importantes para compreensão e história de seu povo. Isso se dá pela necessidade e obrigatoriedade de elucidar o aluno sobre suas origens, identidade, valores, crenças permitindo o acesso à história, sempre buscando respeitar a diversidade, que cada história traz consigo valorizando, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas as social, econômica e políticas pertinentes à Histórica do Brasil.

A Presença Indígena na Formação do Brasil, de João Pacheco de Oliveira e Carlos Augusto da Rocha Freire, não se propõe a ser um manual didático para se estudar a história do Brasil, muito menos a dos diversos Brasis Indígenas. Trata-se, isto sim, de apresentar novas chaves de leitura que permitam desfazer o conjunto de lugares-comuns que continua a ser inculcado pelo sistema de educação em nosso país, e que contribui quer para destituir de contemporaneidade as populações nativas das Américas que o habitam, quer para negar-lhes o reconhecimento dos direitos condizentes com a autoctonia. A inserção do conteúdo histórico da nova necessidade do ensino básico tem como diretriz o estudo da história dos quilombos, história da África, entre outros tema que podem ser discutido aqui. Diversos autores tem analisado essa inserção e Bernard (2005) fala sobre a importância de uma direção que induza a criação de projetos focados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, empenhados com a educação racial positiva. Moreira (2000) e Silva (1999) já demonstravam preocupação com essas questões e analisavam o currículo escolar, observando a fragilidade em construir uma manutenção na desigualdade social.

As diretrizes curriculares defendem a ideia de que a escola é a principal responsável por

destruir a referência de que afrodescendentes é o mesmo que referência de escravos, que os seus antepassados todos foram escravos, dominados ou algo pejorativo, quando na verdade Passos (2002) cita que o racismo está atualmente sendo levado às escolas por grande parte dos autores fundamentada no seu caráter ideológico, ou seja, a imputação das características negativas reais ou supostas a um determinado grupo social.

As produções indígenas mais comuns à maioria das etnias brasileiras são: cerâmica, pintura corporal, máscaras, cestaria e arte plumária. Objetos decorativos e utilitários, adornos, acessórios, armas e instrumentos musicais também fazem parte da arte produzida pelos povos indígenas.

A liberdade das escolas de ensino básico para construir os projetos pedagógicos, no cumprimento do exigido no artigo de Lei citado acima é fator crucial nesse processo. Essa autonomia permite que se valham da colaboração das comunidades a que a escola serve, de atividades que incluam entretenimento, do Movimento Negro, grupos de pessoas que queiram compartilhar suas histórias e experiências, de grupos de capoeira ou congada, entre tantas outras formas de cumprir a Lei e compartilhar a história sem necessariamente uma especialização. Mas com professores e pessoas que tenham sensibilidade, que respeite o outro como ser humano, independente da sua classe, raça, cor, ou algo que determine em que posição a criança ou adolescente se enquadra.

No Brasil, esta cultura se manifesta principalmente através da cerâmica, das máscaras e das pinturas corporais, embora também seja visível através da tecelagem, da música, da dança e da própria mitologia. São vários os desenhos e símbolos usados por cada etnia, assim como os tipos de arte praticados.

Entre os povos indígenas, a criação artística está em toda a parte: na pintura corporal, na construção das casas, nas performances musicais, nos objetos usados para comer e guardar coisas. Não existe separação entre a arte e as outras esferas da vida, como é no mundo não indígena. Ela está em todos os lugares.

A cultura indígena possui importância fundamental na construção da identidade nacional brasileira. Ela está presente em elementos da dança, festas populares, culinária e, principalmente, na língua portuguesa falada no Brasil, que é fruto do processo de aculturação entre povos indígenas, negros e europeus.

Dessa forma o cinema, que desde seu surgimento em 1910 aborda temáticas indígenas, vem contribuído para tal representação. Stam (2008) apresenta uma sistematização dessa reconfiguração de como os povos indígenas foram representados em cada período do cinema brasileiro. Assim, segundo o autor temos, durante o cinema mudo, o indígena idealizado do romanismo. Na década de 1920, o indígena objetificado dos documentários positivistas. Na década de 1950, o indígena é apresentado de forma cômica. Até então, temos filmes que expressavam uma visão mais alinhada ao eurocentrismo colonialista. As linguagens artísticas utilizadas pelos indígenas são: pintura corporal, cerâmica, uso de máscaras, uso de plumas e confecção de cestas e utensílios. Arte é uma atividade humana que se relaciona às manifestações estéticas, realizadas por artistas ao usar suas emoções, ideias e percepções.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Currículo da Cidade foi organizado em três Ciclos (Alfabetização, Interdisciplinar e Autoral) e apresenta uma Matriz de Saberes, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, os Eixos Estruturantes, os Objetos de Conhecimento e os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento de cada Componente Curricular.A arte indígena, através de diferentes caminhos, olhares e diálogos, proporcionam experiências significativas e oportunidades para que a criança se aproprie crítica e construtivamente do mundo que a rodeia

Quando o aluno desenvolve atividades que o aproxime da diversidade cultural, ele compreende que faz parte de um “quebra-cabeça” gigante que só se completa quando todos compreendem a valorização de cada um na história, sendo que uma “peça” fora deixa um vazio e não permite que a imagem seja construída, para isso é imprescindível que o docente inclua os discentes nesse tipo de ação para possibilitar ao aluno compreender-se enquanto sujeito ativo, com capacidade de transformar o seu cotidiano. Trazendo a cultura para o cenário escolar básico, a escola precisa desenvolver meios que as culturas

sejam inseridas de modo que todos possam compreendê-la e de alguma maneira identificar qual o peso dela na sua "vida cotidiana". Mas na pratica a questão cultural tem aumentado a discussão sobre o tema devido à separação que tem se espalhado entre valorização e avaliação, com isso, as escolas tem recuado no momento de realizar manifestações culturais dentro da mesma.

Diante disso, considerando a população negra no Brasil como um exemplo alguns estereótipos são intitulados a eles sendo parte da cultura afro-brasileira, como o fato de serem considerado incapaz, preguiçoso e com habilidades apenas para trabalhos braçais. Felizmente não é esse o cenário que observamos atualmente, apesar de ainda existir essa situação há um contraste sobre ele de modo que tem sim negros cultos, com profissões valorizadas socialmente, sabe aonde quer chegar e não precisa ser somente através do trabalho braçal.

Desse modo a palavra cultura neste estudo vem com a intenção de abordar detalhes e características de determinado grupo, nesse caso os afro-brasileiros, destacando um pouco mais sobre essas pessoas que representam uma força e uma resistência magnífica do povo brasileiro. Aprofundar a reflexão sobre a importância de reconhecer e celebrar a africanidade nos leva a um reconhecimento mais amplo e profundo das contribuições históricas e culturais que o continente africano oferece ao mundo. A África é o berço da humanidade, onde as mais antigas evidências arqueológicas de nossos ancestrais foram encontradas. Ao longo dos séculos, diversas civilizações floresceram em toda a extensão do continente, deixando um legado impressionante de inovação e realização.

Por exemplo, as antigas civilizações do Egito, como os faraós do Antigo Império, construíram monumentos grandiosos como as pirâmides de Gizé, que continuam a intrigar e inspirar as pessoas até os dias de hoje. Além disso, o Egito antigo foi um centro de aprendizado e desenvolvimento intelectual, com avanços notáveis nas áreas da matemática, arquitetura, medicina e filosofia.

Da mesma forma, a Etiópia é uma terra rica em história e cultura, sendo uma das nações mais antigas do mundo. A cidade de Axum foi um importante centro de comércio e poder político na Antiguidade, enquanto o cristianismo ortodoxo etíope tem uma história que remonta aos primeiros séculos da era cristã. No entanto, a história africana vai muito além das antigas civilizações mais conhecidas. O continente abriga uma miríade de sociedades e etnias diversas, cada uma com suas próprias tradições, línguas e formas de expressão cultural. Da música pulsante das regiões da África Ocidental ao rico folclore das comunidades da África Central e às pinturas rupestres dos povos do sul da África, a diversidade cultural africana é verdadeiramente impressionante. Além disso, a diáspora africana espalhou essa riqueza cultural por todo o mundo, deixando uma marca indelével em muitos aspectos da vida global. A música, a dança, a culinária e as tradições espirituais dos africanos e de seus descendentes podem ser encontradas em todos os continentes, influenciando e enriquecendo as culturas locais.

Celebrar a africanidade, portanto, não se trata apenas de reconhecer o passado glorioso do continente ou as contribuições culturais das comunidades africanas e afrodescendentes, mas também de reconhecer e valorizar a diversidade e a vitalidade das culturas africanas em toda a sua complexidade e riqueza.

Ao fazê-lo, podemos não apenas promover a inclusão e o respeito pela diversidade, mas também enriquecer nossas próprias vidas ao nos abrirmos para novas perspectivas, experiências e formas de expressão cultural. A africanidade não é apenas uma parte importante da história e da identidade da África, mas também uma fonte de inspiração e renovação para toda a humanidade.

REFERÊNCIAS

BARROS, F. L. de S. Desafios e possibilidades do ensino da cultura afro-brasileira no espaço escolar: o uso da pasta de texto. Trabalho de Conclusão de Curso. Curso de Pedagogia. Departamento de Educação, Campus I, Universidade do Estado da Bahia, Salvador-BA,2010.

BERNARD, François. "Por uma redefinição do conceito de diversidade cultural". In: Brant, Leonardo. Diversidade Cultural. São Paulo: Escrituras Editora, 2005.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Artes. Secretaria de Educação Fundamental. 2. Ed. RJ: DP&A, 2000.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base nacional comum curricular. Brasília, DF, 2017.

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

PROMOVENDO A DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO: ESTRATÉGIAS PARA A INCLUSÃO ESCOLAR

SONIA MONTOIA DA SILVA

RESUMO
Este artigo fala sobre como é importante incluir todos os alunos na escola. Não é apenas sobre ajudar os alunos com dificuldades especiais, mas também criar um ambiente onde todos se sintam bem-vindos. Ele sugere algumas maneiras de fazer isso, como os professores, pais e alunos trabalharem juntos e adaptar as coisas para ajudar cada aluno. Mostra como isso não apenas ajuda os alunos com dificuldades, mas beneficia toda a escola, tornando o ambiente de aprendizado mais interessante e diversificado. No final, destaca que é importante investir em treinamento para os professores e em recursos para tornar a inclusão na escola um sucesso.

Palavras Chaves: Diversidade, Acolhimento, Estratégias inclusivas.

ABSTRACT
This article emphasizes the importance of including all students in school. It's not just about assisting students with special needs but also about creating an environment where everyone feels welcomed. It suggests several ways to achieve this, such as teachers, parents, and students working together and adapting things to assist each student. It demonstrates how this not only aids students with difficulties but also benefits the entire school, making the learning environment more engaging and diverse. Lastly, it underscores the importance of investing in teacher training and resources to ensure successful inclusion in schools.

Keywords: Diversity, Welcoming environment, Inclusive strategies.

INTRODUÇÃO

Na educação, é essencial que todos os alunos se sintam valorizados e tenham oportunidades iguais de aprendizado. A inclusão escolar é a chave para alcançar esse objetivo. Ela não se resume apenas em garantir que os alunos com necessidades especiais sejam atendidos, mas sim em criar um ambiente acolhedor e diversificado, onde cada indivíduo, independentemente de suas diferenças, seja reconhecido e apoiado.

A inclusão vai além de simplesmente colocar todos os alunos na mesma sala de aula. Ela exige um compromisso genuíno de toda a comunidade escolar - desde os professores e funcionários até os pais e os próprios alunos. Envolve a adoção de estratégias e práticas inclusivas que reconheçam e respeitem a diversidade presente em sala de aula, sejam elas relacionadas à raça, etnia, gênero, habilidades cognitivas ou físicas.

Neste contexto, é fundamental que os educadores estejam preparados para atender às necessidades variadas de seus alunos. Isso não apenas requer uma compreensão profunda das diferentes formas de aprendizado, mas também uma abordagem flexível e adaptativa ao ensino. Além disso, é essencial que os recursos adequados estejam disponíveis para garantir que todos os alunos tenham acesso às ferramentas e apoio de que precisam para ter sucesso.

Ao promover a inclusão escolar, não estamos apenas beneficiando os alunos com necessidades especiais, mas estamos construindo uma comunidade escolar mais forte e unida. A inclusão não apenas enriquece o ambiente de aprendizado, tornando-o mais interessante e estimulante para todos os alunos, mas também prepara os jovens para viver em uma sociedade diversa e inclusiva.

Neste artigo, exploraremos mais a fundo o conceito de inclusão escolar, discutindo suas dimensões, desafios e benefícios. Também destacaremos algumas estratégias eficazes que podem ser implementadas para promover a inclusão em sala de aula e além.

Além disso, vamos examinar como a inclusão escolar não se limita apenas ao ambiente acadêmico, mas também se estende para além dos muros da escola, influenciando a forma como os alunos interagem e se relacionam com a comunidade em geral. A inclusão não é apenas uma questão educacional, mas também uma questão social, que busca construir uma sociedade mais justa e igualitária.

Ao longo deste artigo, vamos destacar exemplos inspiradores de escolas que adotaram

práticas inclusivas e colheram os frutos desse compromisso com a diversidade e a equidade. Veremos como essas escolas conseguiram transformar desafios em oportunidades, capacitando cada aluno a alcançar seu máximo potencial, independentemente das barreiras que possam enfrentar.

Além disso, vamos explorar os desafios que ainda existem no caminho rumo à inclusão total nas escolas. Desde a falta de recursos adequados até a resistência cultural, há muitos obstáculos a serem superados. No entanto, acreditamos que, com determinação e colaboração, podemos superar esses obstáculos e criar um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo, onde todos os alunos se sintam valorizados e capacitados.

Por fim, vamos discutir o papel do governo, organizações da sociedade civil e indivíduos na promoção da inclusão escolar. Todos nós temos um papel a desempenhar na construção de um futuro mais inclusivo e equitativo para as gerações futuras.

Neste sentido, este artigo não apenas busca informar e educar, mas também inspirar ação. A inclusão escolar não é apenas uma ideia utópica, mas uma realidade tangível que pode ser alcançada com esforço e comprometimento. Juntos, podemos construir um mundo onde cada aluno tenha a oportunidade de brilhar e contribuir para a sociedade de maneira significativa.

DIMENSÕES DA INCLUSÃO ESCOLAR: CONSTRUINDO UMA COMUNIDADE ACOLHEDORA E DIVERSIFICADA

A diferença, nesses espaços, "é o que o outro é" — ele é branco, ele é religioso, ele é deficiente, como nos afirma Silva (2000). "é o que está sempre no outro", que está separado de nós para ser protegido ou para nos protegermos dele. Em ambos os casos, somos impedidos de realizar e de conhecer a riqueza da experiência da diversidade e da inclusão. A identidade "é o que se é", como afirma o mesmo autor — sou brasileiro, sou negro, sou estudante... A ética, em sua dimensão crítica e transformadora, é que referenda nossa luta pela inclusão escolar. A posição é oposta à conservadora, porque entende que as diferenças estão sendo constantemente feitas e refeitas, já que vão diferindo, infinitamente. Elas são produzidas e não podem ser naturalizadas, como pensamos, habitualmente. Essa produção merece ser compreendida, e não apenas respeitada e tolerada. (MANTOAN, 2003, p.19-20.)

A inclusão escolar abrange uma série de dimensões que vão muito além da mera presença física de todos os alunos na sala de aula. Envolve a criação de uma comunidade escolar acolhedora e diversificada, onde cada indivíduo é valorizado e respeitado por suas características únicas.

Em primeiro lugar, a inclusão implica em reconhecer e celebrar a diversidade presente entre os alunos. Isso inclui aspectos como origem étnica, cultural, socioeconômica, religiosa, de gênero e de habilidades. Uma comunidade escolar inclusiva reconhece que a diversidade é uma força, enriquecendo o ambiente de aprendizado e preparando os alunos para viver em uma sociedade pluralista.

Além disso, a inclusão requer um compromisso genuíno com a equidade e a justiça social. Isso significa garantir que todos os alunos tenham acesso igualitário a recursos, oportunidades e suporte necessário para alcançar seu pleno potencial. Nenhuma criança deve ser abandonada devido a barreiras financeiras, sociais ou de outra natureza.

Outro aspecto importante das dimensões da inclusão escolar é a criação de um ambiente de aprendizado seguro e acolhedor. Isso envolve promover uma cultura de respeito mútuo, empatia e tolerância, onde o bullying e a discriminação são firmemente rejeitados. Os alunos devem se sentir seguros para serem autênticos e expressarem suas identidades sem medo de julgamento ou retaliação.

Quando a escola é acolhedora e diversificada, todos os alunos se beneficiam. Eles aprendem a respeitar e valorizar as diferenças, o que os prepara para viver em um mundo onde as pessoas são diversas. Além disso, quando os alunos se sentem seguros e aceitos na escola, eles são mais propensos a se envolverem e aprenderem melhor. Isso cria um ambiente de aprendizado mais positivo para todos.

Para garantir que a escola seja inclusiva, é importante que todos - professores, funcionários, pais e alunos - trabalhem juntos. Isso significa estar aberto a diferentes perspectivas e trabalhar em equipe para resolver problemas. Também significa adaptar as coisas conforme necessário para ajudar cada aluno a

ter sucesso.
Há desafios no caminho para a inclusão total na escola. Alguns alunos podem precisar de apoio extra para acompanhar os colegas, e pode ser difícil garantir que todos tenham acesso aos recursos necessários. No entanto, com esforço e colaboração, esses desafios podem ser superados.

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; (ECA, 2019, p. 44)
Investir em treinamento para professores e garantir que haja recursos adequados disponíveis são passos importantes para promover a inclusão escolar. Todos nós temos um papel a desempenhar na construção de uma comunidade escolar inclusiva e acolhedora. Quando trabalhamos juntos para alcançar esse objetivo, todos os alunos se beneficiam.

PROMOVENDO A PARTICIPAÇÃO DE TODOS: ESTRATÉGIAS PRÁTICAS PARA A INCLUSÃO ESCOLAR
Quando falamos sobre promover a participação de todos na escola, estamos nos referindo a garantir que cada aluno se sinta parte da comunidade escolar e tenha a oportunidade de contribuir e se envolver ativamente nas atividades escolares. Isso é importante porque quando todos os alunos participam, a escola se torna um lugar mais animado e divertido, e todos podem aprender mais juntos.

A escola é uma boa consumidora de tecnologia, contudo é preciso investigar se este consumo é satisfatório e atenda realmente as necessidades de alunos e professores. A educação é um processo, não um fim em si mesmo, portanto 6 precisa sofrer intervenções positivas para o seu aprimoramento.
O uso das tecnologias na área da educação pode exercer um papel importante na relação ensino-aprendizagem. (ARAUJO, VIEIRA, KLEM, KRESCIGLOVA, 2017, p. 925.)

Existem várias estratégias práticas que podem ajudar a promover essa participação. Uma delas é garantir que todos os alunos tenham acesso a recursos e apoio adequados para suas necessidades individuais. Isso pode significar oferecer materiais de aprendizagem adaptados, fornecer ajuda extra em sala de aula ou garantir que os alunos com deficiência tenham acesso a tecnologias assistivas.
Outra estratégia importante é criar um ambiente inclusivo e acolhedor, onde todos se sintam valorizados e respeitados. Isso pode ser feito promovendo o respeito mútuo entre os alunos, ensinando habilidades de resolução de conflitos e incentivando a amizade e a colaboração entre os colegas.

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 8 desenvolvimentos da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: (...) III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 1988)
Além disso, é fundamental envolver os alunos ativamente no processo de tomada de decisão na escola. Isso pode incluir permitir que os alunos escolham seus próprios projetos de aprendizagem, participem de clubes e atividades extracurriculares e tenham uma voz nas políticas e práticas da escola.
Outra maneira de promover a participação de todos é fornecer oportunidades para os alunos compartilharem suas culturas, interesses e habilidades uns com os outros. Isso pode envolver celebrar festividades culturais, realizar feiras de ciências ou talentos, ou simplesmente permitir que os alunos compartilhem suas histórias e experiências de vida.
Em resumo, promover a participação de todos na escola envolve criar um ambiente inclusivo e acolhedor, oferecer apoio e recursos adequados, envolver os alunos na tomada de decisões e fornecer oportunidades para compartilhar e aprender uns com os outros. Quando todas essas estratégias são implementadas de forma eficaz, todos os alunos se sentem valorizados e capacitados a contribuir para a comunidade escolar.
A criança terá direito a receber educação, que será gratuita e compulsória pelo menos no

grau primário. Ser-lhe-á propiciada uma educação capaz de promover a sua cultura geral e capacitá-la a, em condições de iguais oportunidades [...].(ONU, 1959)
Outra estratégia importante para promover a participação de todos é o reconhecimento e valorização das habilidades e interesses individuais de cada aluno. Isso significa que a escola deve oferecer uma variedade de atividades e projetos que permitam que os alunos expressem suas paixões e talentos. Isso pode incluir clubes extracurriculares, programas de arte e música, esportes e outras atividades que atendam aos interesses diversos dos alunos.

Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desavantajados ou marginalizados. (SALAMANCA, 1994)

Além disso, é crucial que os professores estejam preparados para atender às necessidades variadas dos alunos e proporcionar um ambiente de aprendizado que seja acessível a todos. Isso pode envolver o uso de diferentes estratégias de ensino e avaliação, adaptação de materiais didáticos e tecnologia assistiva, conforme necessário.
Outro aspecto importante é promover a colaboração entre os alunos. Os projetos em grupo e as atividades de aprendizado cooperativo não apenas incentivam a participação de todos, mas também ajudam os alunos a desenvolverem habilidades sociais importantes, como trabalho em equipe, comunicação e resolução de problemas.
Por fim, é essencial que os pais e a comunidade também sejam parceiros no processo de promover a participação de todos na escola. Eles podem contribuir com recursos adicionais, apoio emocional e participação ativa em eventos escolares. Quando todos - alunos, professores, pais e comunidade - trabalham juntos em prol da participação de todos, a escola se torna um lugar verdadeiramente inclusivo, onde cada aluno é valorizado e tem a oportunidade de alcançar seu potencial máximo.
É importante implementar políticas e práticas que promovam a acessibilidade física e emocional na escola. Isso pode incluir a criação de espaços acessíveis para alunos com mobilidade reduzida, a disponibilidade de recursos de apoio emocional, como conselheiros e psicólogos escolares, e a promoção de um ambiente de respeito e empatia entre todos os membros da comunidade escolar.
Outra estratégia eficaz é o desenvolvimento de programas de mentoria, onde alunos mais experientes podem oferecer orientação e apoio para aqueles que estão enfrentando dificuldades acadêmicas ou sociais. Isso não apenas ajuda os alunos a se sentirem mais conectados e apoiados, mas também promove um senso de responsabilidade e liderança entre os estudantes mais velhos.
Por fim, é fundamental realizar avaliações regulares e revisões das práticas de inclusão da escola, garantindo que estejam atendendo adequadamente às necessidades de todos os alunos. Isso pode envolver a coleta de feedback dos alunos, pais e funcionários, bem como a análise dos resultados acadêmicos e sociais para identificar áreas de melhoria contínua.
Em resumo, promover a participação de todos na escola requer uma abordagem abrangente e colaborativa, que envolva todos os membros da comunidade escolar. Ao implementar estratégias práticas e sustentáveis, a escola pode criar um ambiente inclusivo onde cada aluno se sinta valorizado, respeitado e capacitado a alcançar seu pleno potencial.

SUPERANDO OBSTÁCULOS PARA GARANTIR A PARTICIPAÇÃO DE TODOS

Às vezes, existem coisas que dificultam que todos os alunos participem plenamente na escola. Isso pode incluir problemas como falta de recursos, dificuldades de aprendizado ou até mesmo bullying. Mas é importante encontrar maneiras de superar esses obstáculos para garantir que todos tenham a oportunidade de participar e se sentir bem na escola.
Uma maneira de superar esses desafios é oferecer ajuda extra para alunos que precisam. Isso pode ser em forma de aulas de reforço, apoio emocional ou recursos especiais para alunos com necessidades especiais.
Outra coisa importante é garantir que todos se sintam seguros na escola. Isso significa combater o bullying e criar um ambiente onde todos se sintam respeitados e aceitos.

Além disso, é importante ouvir os alunos e entender quais são seus desafios específicos. Às vezes, eles têm boas ideias sobre como melhorar as coisas na escola.
Quando todos trabalham juntos para superar esses obstáculos, é possível criar uma escola onde todos se sintam bem-vindos e tenham a chance de aprender e crescer juntos. Como afirma Silva (2011):

A inclusão é, antes de tudo, uma questão de direitos. É também um desafio. E, porque é um desafio, constitui-se como um valor, uma vez que nos obriga a tomar mais consciência da heterogeneidade e da ou das respostas a que ela nos obriga, também quando estamos na esfera da educação (SILVA, 2003, p.120)

Um dos principais obstáculos para a inclusão escolar é a falta de recursos adequados. Isso pode incluir coisas como materiais de ensino, tecnologia, pessoal especializado e instalações acessíveis. Para superar essa barreira, é importante que a escola, juntamente com pais, comunidade e órgãos governamentais, trabalhe para garantir o acesso a recursos suficientes para atender às necessidades de todos os alunos.
Além disso, as dificuldades de aprendizado podem representar um grande desafio para muitos alunos. Alguns podem precisar de apoio extra para acompanhar o ritmo das aulas ou para lidar com dificuldades específicas de aprendizagem, como dislexia ou TDAH. Nesses casos, é essencial oferecer programas de apoio e recursos adicionais, como tutores ou terapeutas, para ajudar esses alunos a terem sucesso acadêmico.
Outro obstáculo significativo é o bullying e a exclusão social. Alunos que são vítimas de bullying ou que se sentem excluídos podem ter dificuldade em se envolver completamente na vida escolar. É fundamental implementar políticas anti-bullying e promover uma cultura de respeito e inclusão, onde todos os alunos se sintam seguros e valorizados.
Por fim, é importante reconhecer que cada aluno é único e pode enfrentar desafios diferentes. Portanto, é essencial adotar uma abordagem individualizada para apoiar as necessidades de cada aluno e garantir que todos tenham a oportunidade de participar plenamente na vida escolar.
Ao superar esses obstáculos e trabalhar juntos para criar um ambiente inclusivo, podemos garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de alcançar seu pleno potencial e se sentir valorizados na escola.
Outro desafio comum é a falta de compreensão e sensibilidade em relação às necessidades específicas de certos grupos de alunos, como aqueles com deficiências físicas, mentais ou emocionais. Superar esse obstáculo envolve aumentar a conscientização e a educação sobre as diversas necessidades dos alunos, além de implementar políticas e práticas inclusivas que atendam a essas necessidades de maneira eficaz.
Além disso, questões relacionadas à diversidade cultural, religiosa e linguística também podem representar desafios para a inclusão escolar. É fundamental promover uma cultura de respeito e valorização da diversidade, reconhecendo e celebrando as diferentes origens e identidades dos alunos. Isso pode envolver a incorporação de currículos culturalmente relevantes, oferecendo suporte linguístico para alunos que falam outras línguas, e promovendo a compreensão intercultural e a aceitação mútua entre os alunos.
Outro obstáculo importante é a resistência à mudança por parte de alguns membros da comunidade escolar. Nem sempre é fácil implementar novas políticas e práticas inclusivas, e pode haver resistência por parte de alguns professores, pais ou até mesmo alunos. Superar essa resistência requer um esforço contínuo de conscientização, educação e engajamento de todos os interessados, destacando os benefícios e valores da inclusão para toda a comunidade escolar.
Em resumo, superar os obstáculos para garantir a participação de todos na escola requer um compromisso coletivo e contínuo de todos os membros da comunidade escolar. Isso envolve a identificação e abordagem proativa dos desafios que podem impedir a inclusão, além de promover uma cultura de respeito, compreensão e aceitação mútua entre todos os alunos. Quando todos trabalham juntos para superar esses obstáculos, podemos criar um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo, onde todos os alunos se sintam valorizados, respeitados e capacitados a alcançar seu pleno potencial.
Outro desafio significativo para a inclusão escolar é a falta de conscientização e forma-

ção adequada para os educadores. Muitas vezes, os professores podem não estar totalmente preparados para lidar com as diversas necessidades e realidades dos alunos em sala de aula. Isso pode resultar em práticas pedagógicas inadequadas ou em uma abordagem unilateral para o ensino, abandonando alguns alunos. Para superar esse obstáculo, é essencial investir em programas de desenvolvimento profissional contínuo que capacitam os educadores a adotarem abordagens diferenciadas, sensíveis à diversidade e inclusivas.
Além disso, a falta de coordenação e colaboração entre os diferentes departamentos e profissionais dentro da escola também pode representar um obstáculo para a inclusão. Por exemplo, os serviços de apoio aos alunos com necessidades especiais podem ser isolados do resto da comunidade escolar, resultando em lacunas no suporte e na comunicação. Superar esse desafio requer uma abordagem integrada e colaborativa, onde todos os profissionais da escola trabalhem juntos em prol do sucesso de cada aluno.
Outra barreira para a inclusão pode ser a falta de acesso a recursos e apoio fora do ambiente escolar. Por exemplo, alunos com deficiências podem enfrentar dificuldades para acessar serviços de saúde ou terapias fora da escola, o que pode afetar seu bem-estar e desempenho acadêmico. Nesses casos, é importante estabelecer parcerias com organizações comunitárias e serviços de apoio para garantir que os alunos recebam o suporte necessário além da escola.
É importante reconhecer que a inclusão escolar é um processo contínuo e dinâmico, que requer compromisso e esforço constante de toda a comunidade escolar. Ao enfrentar os desafios e superar as barreiras para a participação de todos, podemos criar um ambiente escolar onde cada aluno se sinta valorizado, respeitado e capacitado a alcançar seu pleno potencial acadêmico e pessoal.

CONCLUSÃO

A inclusão escolar é fundamental para garantir que todos os alunos se sintam valorizados, respeitados e capazes de aprender e crescer na escola. Superar os obstáculos para a inclusão requer um esforço coletivo de toda a comunidade escolar, incluindo professores, funcionários, pais e alunos. Ao promover uma cultura de respeito, diversidade e apoio mútuo, podemos criar um ambiente escolar inclusivo onde todos os alunos tenham a oportunidade de alcançar seu pleno potencial.
É importante lembrar que a inclusão não é apenas uma meta a ser alcançada, mas sim um processo contínuo de aprendizado e adaptação, que requer compromisso e dedicação a longo prazo. Ao trabalharmos juntos para promover a inclusão, estamos criando um futuro mais justo, equitativo e acolhedor para todas as crianças.
Reconhecer que a inclusão escolar vai além das paredes da sala de aula. Ela se estende para além do ambiente acadêmico, influenciando as interações sociais e o desenvolvimento pessoal dos alunos. Ao promover a inclusão, estamos construindo não apenas uma escola, mas sim uma sociedade mais inclusiva e equitativa.
Para garantir o sucesso da inclusão escolar, é essencial que continuemos a enfrentar os desafios e superar as barreiras que possam surgir. Isso requer um compromisso contínuo com a educação e sensibilidade para as necessidades individuais de cada aluno.

No entanto, os benefícios da inclusão escolar superam em muito os desafios. Quando todos os alunos são valorizados e incluídos, a escola se torna um lugar mais rico em diversidade, criatividade e aprendizado. Cada aluno tem a oportunidade de contribuir com suas próprias habilidades e perspectivas únicas, enriquecendo a experiência de aprendizado para todos.
Portanto, ao investirmos na promoção da inclusão escolar, estamos investindo no futuro de nossas comunidades e sociedade como um todo. É um compromisso que vale a pena e que deve ser abraçado por todos os envolvidos na educação de nossas crianças. Juntos, podemos construir um mundo onde cada aluno seja respeitado, valorizado e capacitado a alcançar seu pleno potencial na escola e além dela.
Ao continuar a jornada em direção à inclusão escolar, é essencial lembrar que cada pequeno passo faz uma diferença significativa. Desde as políticas escolares até as interações diárias em sala de aula, cada ação pode contribuir para criar um ambiente mais acolhedor e inclusivo para todos os alunos.
Isso significa estar aberto ao aprendizado con-

tínuo e à adaptação conforme as necessidades dos alunos evoluem. Significa também cultivar uma cultura de empatia e respeito, onde todos os membros da comunidade escolar se sintam valorizados e ouvidos.

À medida que avançamos em direção a um futuro mais inclusivo, devemos lembrar que a jornada nunca está completa. Sempre haverá novos desafios a enfrentar e oportunidades para crescer e aprender juntos.

Portanto, vamos nos comprometer a continuar a promover a inclusão escolar em nossas escolas e comunidades. Ao fazer isso, não estamos apenas construindo um ambiente mais justo e equitativo para nossos alunos, mas também investindo no potencial ilimitado de cada criança para fazer uma diferença positiva no mundo.

Devemos permanecer vigilantes na identificação e superação de obstáculos que possam surgir no caminho da inclusão. Isso requer um compromisso coletivo e contínuo de todos os membros da comunidade escolar, bem como parcerias com organizações externas e apoio dos órgãos governamentais.

Celebrar os sucessos alcançados, mesmo que sejam pequenos, e aprender com os desafios enfrentados. Cada passo em direção à inclusão escolar nos aproxima de uma sociedade mais justa, onde todos os indivíduos têm a oportunidade de prosperar e contribuir de forma significativa.

Com determinação e compaixão, na construção de escolas e comunidades verdadeiramente inclusivas, onde todos os alunos possam florescer e alcançar seu pleno potencial.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, S. P.; VIEIRA, V. D.; KLEM, S. C. dos S.; KRESCIGLOVA, S. B. Tecnologia na educação: contexto histórico, papel e diversidade. IV jornada de didática, III seminário de pesquisa do CEMAD. 31 de janeiro, 01 e 02 de fev. de 2017.

ASSEMBLEIA DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração dos Direitos da Criança. Adotada em 20 de novembro de 1959. Disponível em: http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Crian%C3%A7a/declaracao-dos-direitos-da-crianca.html. Acesso em: 15 de março de 2024.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF. Senado,1998.

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de jul. de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266. Acesso em: 08 de março de 2024.

BRASIL. Resolução n°3.447, de 9 de dez. de 1975. Declaração das Pessoas com Deficiências. Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas. Disponível em: http://www.portaldeacessibilidade.rs.gov.br/portal/index.php?cod=40&id=legislacaohttp://p ortal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/parecer17.pdf. Acesso em: 10 de março de 2024.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca – Espanha, 1994. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em: 07 de março de 2024.

REVELANDO CONCEPÇÕES E PRÁTICAS ATUAIS NO ENSINO DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

TAIS CARVALHO VIANA

RESUMO
Tomando o ensino da matemática na educação infantil como um importante processo para o desenvolvimento da criança, o presente estudo busca explorar práticas e concepções contemporâneas sobre o tema a partir de uma extensa pesquisa bibliográfica. Reconhecendo a importância fundamental desse tópico para os profissionais da educação, o estudo visa não apenas oferecer uma visão abrangente das abordagens atuais, mas também fornecer uma base sólida para o desenvolvimento de pesquisas mais aprofundadas e intervenções pedagógicas eficazes. Ao destacar a intersecção entre a matemática e a educação infantil, este estudo visa enriquecer a compreensão sobre o processo de aprendizagem matemática nessa fase crucial do desenvolvimento humano.
Palavras-chave: Matemática; Educação Infantil; Aprendizagem; Desenvolvimento da criança; Práticas pedagógicas.
ABSTRACT
Taking the teaching of mathematics in early childhood education as an important process for child development, the present study seeks to explore contemporary practices and conceptions on the subject based on extensive bibliographical research. Recognizing the fundamental importance of this topic for education professionals, the study aims to not only offer a comprehensive overview of current approaches, but also provide a solid foundation for developing more in-depth research and effective pedagogical interventions. By highlighting the intersection between mathematics and early childhood education, this study aims to enrich understanding of the mathematical learning process at this crucial stage of human development.
Keywords: Mathematics; Child education; Learning; Child development; Pedagogical practices.

INTRODUÇÃO

A Matemática desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo das crianças, oferecendo oportunidades para o aprimoramento do raciocínio lógico, da criatividade e da capacidade de resolver problemas. O ensino dessa disciplina, quando bem conduzido, pode ampliar significativamente essas habilidades.

A relação entre o jogo e a Matemática tem sido objeto de interesse de diversos estudiosos, especialmente no contexto da Educação Infantil. Conforme apontado por BASSEDAS, HUGUET e SOLÉ (1999), esse período é crucial para que as crianças explorem e descubram elementos do mundo que as cerca, vivenciando situações desafiadoras que contribuam para seu desenvolvimento integral.

Este estudo visa explorar a interseção entre jogo e Matemática, destacando sua importância no contexto educacional. Conforme DUHALDE e CUBERES (1998), o uso do jogo na educação tem promovido transformações significativas, tornando a aprendizagem mais completa e divertida. Inicialmente, jogos e brincadeiras eram considerados apenas como formas de dissipar energia, porém, hoje reconhecemos seu valor essencial no desenvolvimento infantil.

Friedmann (1998) ressalta a importância de situar o jogo dentro dos objetivos mais amplos do ensino, considerando a escola como um agente de transformação social. É crucial que a educação leve em conta as diferentes realidades e necessidades das crianças, promovendo um desenvolvimento integral e dinâmico que estimule a autonomia, criticidade, criatividade, responsabilidade e cooperação. Nesse contexto, o jogo surge como uma alternativa metodológica rica, capaz de incentivar o desenvolvimento integral da criança, sem abrir mão do prazer e da ludicidade. O jogo não apenas acompanha, mas também impulsiona o desenvolvimento infantil, trabalhando diversos aspectos cognitivos e sociais de maneira prazerosa e motivadora.

Portanto, este estudo busca explorar como o jogo pode ser uma ferramenta pedagógica eficaz para o ensino da Matemática na Educação Infantil, promovendo não apenas o desenvolvimento de habilidades matemáticas, mas também o crescimento cognitivo, emocional e

social das crianças.
Desenvolvimento

Evolução da Percepção sobre o Jogo na Educação
A percepção sobre o uso do jogo na educação tem evoluído significativamente ao longo das décadas, passando de uma visão simplista e utilitária para uma compreensão mais complexa e integrada do seu papel no desenvolvimento infantil.
Histórico da Abordagem do Jogo na Educação
A compreensão do jogo como recurso educacional passou por uma evolução gradual ao longo do tempo, como destacam DUHALDE e CUBERES (1998). Inicialmente, foi vista apenas como uma oportunidade para as crianças descarregarem energia, mas ao longo dos anos, sua importância no desenvolvimento integral da criança foi reconhecida. De acordo com DUHALDE e CUBERES (1998), a noção de jogo aplicado à educação desenvolveu-se vagarosamente e penetrou tardia- mente no âmbito escolar, mas tem trazido transformações significativas, fazendo com que a aprendizagem se torne integral e divertida.
Impacto Atual do Jogo na Educação
Atualmente, há um consenso sobre a função essencial do brincar no processo educacional, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. A integração do jogo no ambiente escolar tem promovido transformações significativas, tornando a aprendizagem mais completa e divertida.
Inicialmente, jogos e brincadeiras eram encarados como oportuni- dades de descarga de energia para as crianças. Hoje há unanimidade em que o brincar tem função essencial no processo de desenvolvimento in- tegral da criança.

Relação do Jogo com os Objetivos Educacionais
A relação do jogo com os objetivos educacionais é fundamental, pois o jogo promove o desenvolvimento integral das crianças, alinhando-se com metas pedagógicas que incluem habilidades cognitivas, sociais e emocionais. Integrar o jogo no currículo facilita a aprendizagem ativa e significativa, tornando o processo educativo mais envolvente e eficaz. Além disso, o uso de jogos na educação pode adaptar-se às necessidades individuais dos alunos, proporcionando um ambiente inclusivo e diversificado que atende aos diferentes estilos de aprendizagem.
Situando o Jogo nos Objetivos do Ensino
Friedmann (1998) destaca a importância de alinhar o jogo com os objetivos mais amplos do ensino. A escola é reconhecida como um agente de transformação social, e é crucial considerar as crianças como seres sociais, buscando integrá-las na sociedade e reconhecendo suas diferentes realidades e necessidades.
Friedmann (1998) para pensar o jogo como meio educacional deve- mos começar situando o mesmo a partir dos objetivos mais amplos do ensino. Sabemos que a escola é um elemento de transformação da so- ciedade. Nesse sentido, o trabalho da escola deve considerar as crianças como seres sociais e trabalhar com elas buscando a integração dos mes- mos na sociedade. Diante disso, a educação deve reconhecer o contexto socioeconômico e cultural e as diferenças existentes entre as crianças, seus valores e experiências e deve ter a preocupação de propiciar a todas um desenvolvimento integral e dinâmico, tornando possível a construção de sua autonomia, criticidade, criatividade, responsabilidade e cooperação.
Tomando por base esses objetivos da Educação e a concepção da criança como ser integral.

Superando a Fragmentação das Atividades Escolares
Friedmann ressalta que as atividades escolares muitas vezes são fragmentadas, não contribuindo para a formação integral das crianças. Para alcançar os objetivos educacionais, é fundamental considerar os interesses e necessidades dos alunos, proporcionando atividades significativas e alinhadas com sua realidade sociocultural.Segundo Friedmann (1998), constata-se que as atividades que geralmente notamos as crianças realizando na escola têm um tratamento fragmentado, dividido. Há uma hora para se trabalhar coordenação motora, por exemplo, outra hora para se trabalhar a expressão artística, outra hora para se brincar, e assim por diante. Essa divisão não vai ao encontro da formação da personalidade integral das crianças nem de suas necessidades.

Para alcançar de fato esses objetivos, pensando na participação di- nâmica da criança nesse processo, devem ser levados em conta seus inte- resses e necessidades, e o professor deve ter bem claro esses objetivos. É preciso pensar em atividades significativas que estejam articuladas com a realidade sociocultural das crianças, seu estágio de desenvolvimento e o processo de construção de conhecimentos.
Logo, Friedmann nos aponta que

É interessante a construção progressiva, na prática educacional de estratégias metodológicas que res- pondam aos objetivos formulados. Essa metodolo- gia deve ser construída, levando-se em conta a reali- dade de cada grupo de crianças, a partir de atividades que constituam desafios e sejam ao mesmo tempo significativas e capazes de incentiva a descoberta, a criatividade e a criticidade (FRIEDMANN, 1998, p. 56).

Estratégias Metodológicas para o Desenvolvimento Integral
Estratégias metodológicas para o desenvolvimento integral envolvem práticas educativas que promovem o crescimento cognitivo, emocional e social dos alunos. Essas estratégias incluem o uso de jogos e atividades lúdicas que incentivam a descoberta, a criatividade e a criticidade. Implementar tais metodologias na educação permite um aprendizado mais dinâmico e significativo, atendendo às diversas necessidades dos estudantes.
Construção Progressiva de Estratégias Metodológicas
Friedmann enfatiza a importância da construção progressiva de estratégias metodológicas que atendam aos objetivos educacionais. Essas estratégias devem ser adaptadas à realidade de cada grupo de crianças, envolvendo atividades desafiadoras que estimulem a descoberta, a criatividade e a criticidade.
Entre essas estratégias podemos chegar ao jogo como uma alter- nativa metodológica muito rica. A possibilidade de trazer o jogo para a escola, segundo Friedmann constitui-se em uma educação fundamentada numa perspectiva criadora, autônoma e consciente.
O Jogo como Alternativa Metodológica Rica
Entre essas estratégias, o jogo se destaca como uma alternativa metodológica rica. Friedmann argumenta que trazer o jogo para a escola proporciona uma educação fundamentada numa perspectiva criadora, autônoma e consciente, promovendo o desenvolvimento integral da criança de forma lúdica e motivadora. O jogo representa uma rica possibilidade de incentivar o desenvol- vimento integral da criança sem excluir o prazer e a ludicidade que ele também proporciona. Ele faz parte do universo infantil, acompanha sobretudo o desenvolvimento infantil.
Numa única situação de jogo e/ou brincadeira o professor trabalha vários aspectos cognitivos e sociais, perpassando o desenvolvimento in- tegral dos alunos de forma lúdica, prazerosa e motivadora.
Conforme Kishimoto em relação ao trabalho com o jogo na edu- cação,

As crianças ficam mais motivadas a usar a inteligên- cia, pois querem jogar bem, sendo assim, esforçam-
-se para superar obstáculos, tanto cognitivos quanto emocionais. Estando mais motivadas durante o jogo, ficam também mais ativas mentalmente (KISHI- MOTO, 1996 p. 96).

Contribuições do Jogo para o Desenvolvimento Cognitivo e Social
O jogo desempenha um papel crucial no desenvolvimento cognitivo e social das crianças, oferecendo uma série de contribuições significativas. Através das atividades lúdicas, as crianças têm a oportunidade de explorar, experimentar e aprender de maneira envolvente e interativa.
Motivação e Atividade Mental
Kishimoto (1996) destaca que o jogo motiva as crianças a usarem sua inteligência, estimulando-as a superar obstáculos cognitivos e emocionais. Durante o jogo, elas se tornam mais ativas mentalmente, engajando-se em atividades desafiadoras que estimulam o raciocínio e a resolução de problemas. Assim, o jogo apresenta-se como uma atividade capaz de gerar si- tuações-problema provocadoras, desafiadoras, em que o sujeito necessita coordenar diferentes pontos de vista, estabelecer várias relações, resolver conflitos, estabelecer ordens, etc.
Desafios Cognitivos e Sociais do Jogo
O jogo oferece oportunidades únicas para

enfrentar desafios cognitivos e sociais. Ao se deparar com situações-problema, o jogador é instigado a coordenar diferentes pontos de vista, resolver conflitos e estabelecer ordens. Essas experiências não apenas estimulam o pensamento crítico, mas também promovem habilidades sociais essenciais.

Através dos desafios cognitivos e sociais apresentados pelo jogo, a criança é estimulada a se engajar ativamente na atividade, despertando sua curiosidade e motivando-a a explorar novas estratégias e soluções. Esses conflitos cognitivos não apenas desafiam a criança a pensar de forma criativa, mas também a incentivam a buscar respostas e a se envolver profundamente no processo de aprendizagem.

Dessa forma, o jogo não só oferece entretenimento, mas também serve como uma ferramenta poderosa para promover um desenvolvimento integral, estimulando tanto o aspecto cognitivo quanto o social da criança, e preparando-a para os desafios e demandas do mundo moderno.

Conclusão

O jogo, em seu aspecto pedagógico, revela-se como uma ferramenta produtiva para os educadores que buscam facilitar a aprendizagem. Ele não apenas promove o desenvolvimento das habilidades matemáticas, como também estimula a capacidade de pensar, refletir, analisar e raciocinar, além de contribuir para o desenvolvimento de atitudes positivas.

Através do jogo, as crianças exploram um universo de possibilidades, desafios e descobertas, ampliando não apenas seus conhecimentos matemáticos, mas também suas habilidades sociais, emocionais e cognitivas. Observa-se que o brincar não é apenas uma fonte de lazer, mas também uma fonte de conhecimento. Portanto, é essencial considerá-lo como parte integrante da atividade educativa. O jogo e a brincadeira oferecem à criança oportunidades de realizar, construir e apropriar-se de conhecimentos de diversas naturezas. Além de promover o desenvolvimento cognitivo, essas atividades também são fundamentais para a conquista de aspectos emocionais, afetivos e sociais, contribuindo assim para uma educação integral e significativa.

Assim, ao integrar o jogo de forma consciente e planejada em práticas educativas, os educadores têm a oportunidade de enriquecer o processo de ensino-aprendizagem e proporcionar experiências enriquecedoras e estimulantes para seus alunos, preparando-os para os desafios do mundo contemporâneo.

BIBLIOGRAFIA

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

O LÚDICO COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO ENTRE JOGOS NA ÁREA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

TAÍS DE ALENCAR MILHOMES

RESUMO
As escolas de Educação Infantil, que tem aulas de Educação Física, são compreendidas como ambientes acolhedores que fazem parte da primeira infância. A aprendizagem ocorre através das brincadeiras, os educadores elaboram planos de aulas que estimulam o desenvolvimento integral da criança. Educação física é muito importante na Educação infantil, por se tratar de um ambiente ao ar livre que promove a sensação de liberdade, assim trabalharemos neste estudo o parque inclusivo em aulas de Educação Física. Os variados brinquedos do parque colaboram para o desenvolvimento da coordenação motora, superação e autoconfiança, além de propiciar a socialização e autonomia. As escolas públicas atendem a um público diversificado, que deve ser compreendido em sua individualidade. Observa-se que nas escolas públicas de Educação Física que os parques dificilmente são inclusivos, o que promove o constrangimento e a frustração das crianças com deficiências. Dessa maneira mediante a lei nº 9394/96 prevê que a educação é dever do Estado, e da família, a família e os profissionais da educação devem cobrar do Estado os recursos e adaptações necessárias para a educação inclusiva. O Objetivo Geral do trabalho é evidenciar como o parque escolar influência na aprendizagem e desenvolvimento integral da criança na Educação física. O Objetivo específico é propor um olhar crítico, em relação a falta de adaptações necessárias para que o parque seja inclusivo, e o quanto esse fator é decisivo na vida escolar das crianças com deficiências. A Metodologia se dá pela ideia para essa pesquisa sobre parque inclusivo surgiu através das experiências vivenciadas no parquinho escolar. Foi observado o quanto as crianças com deficiência ficam frustradas pela falta de brinquedos que sejam adequados às suas condições, sejam elas motoras, auditivas ou visuais. Pouco se têm discutido sobre parque inclusivo na Educação Física, sendo assim essa pesquisa foi elaborada baseando-se na contribuição do parque escolar para o desenvolvimento integral das crianças, e nas leis que asseguram a inclusão. O artigo propõe a reflexão sobre como as escolas de Educação Física precisam ter parques inclusivos para uma educação de qualidade e mais acolhedora.
Palavras-chave: Educação Física, crianças, brincadeiras, aprendizagem, parque inclusivo.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi elaborado através das experiências vivenciadas no cotidiano das escolas, á partir destas foram realizadas pesquisas bibliográficas sobre a influência do parque eu sua contribuição para a Educação Física. O parque é muito importante para desenvolvimento integral da criança. É observado que os momentos no parque são de descontração, alegria e negociação, fatores que colaboram para o aprendizado. Através das brincadeiras no parque as crianças são estimuladas a uma aprendizagem lúdica e significativa. No entanto foi observado também que as crianças com deficiências físicas, que são incluídas por direito nas escolas públicas e particulares, são privadas das brincadeiras no parque. Dificilmente as escolas de Educação Física possuem parques inclusivos. Com isso notam-se as frustrações e tristezas que as crianças com deficiência são submetidas. A aprendizagem que acontece mediante os jogos, brincadeiras e brincadeiras no parque, é comprometida. Os planejamentos feitos pelo professor para desenvolver a socialização, coordenação motora entre outros objetivos da aprendizagem, são prejudicados devido à falta de adaptações.

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

Os professores da Educação Física, muitas vezes sofrem pela falta de recursos fundamentais para a inclusão. Constantemente os planos de aulas, os jogos e os brinquedos da

sala, são adequadamente adaptados para que todos possam participar, entretanto as brincadeiras no parque carecem de maior atenção, pois as adaptações dos brinquedos do parque precisam de maiores elaborações que talvez estejam fora do alcance dos educadores. O professor precisa seguir a rotina das crianças, e uma delas é a hora do parque, o que para as crianças com deficiência é um momento de angústia, elas querem balançar, mas a balança não possui cintos de segurança, quer girar no gira- gira, mas esse também não tem cintos de segurança, e o mesmo ocorre com os demais brinquedos do parque. O profissional da Educação Física muitas vezes auxilia as crianças com deficiências nas brincadeiras, entretanto não deve ser a maneira mais adequada, pois essa atitude interfere na socialização e autonomia das crianças.

O PARQUE INCLUSIVO E A EDUCAÇÃO FÍSICA

Segundo Certeau (1998), o parque não é um lugar estável, é um espaço de possíveis transformações, que variam de acordo com as interações dos indivíduos. As transformações do parque podem ser adaptadas ou subjetivas.

A ludicidade que acontece no parque é uma grande aliada para o desenvolvimento integral da criança, que merece atenção dos pais e dos educadores.

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

Os brinquedos do parque estimulam as habilidades motoras, favorecem a compreensão de regras, a comunicação e a imaginação.

Observa-se que na Educação Física as crianças aprendem brincando, e cada brinquedo do parque favorece a aprendizagem. Concordando com a pesquisa de Salla (2011) sobre o educador Henry Wallon, as interações com o meio estimulam a aprendizagem e a afetividade.

Com a declaração de Salamanca (1994), o direito à educação das crianças com deficiência foi assegurado pela Lei nº 9394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira Plano Nacional de Educação/CNE/2000; as escolas foram se tornando cada vez mais inclusivas.

Entretanto, observa-se que muitas vezes as escolas públicas padecem de infraestruturas para melhor integrar as crianças com deficiências, e seus direitos podem ser violados.

Percebendo a importância do parque inclusivo na Educação Física, e sua contribuição para o desenvolvimento integral da criança, por que as escolas ainda não possuem parques inclusivos?

Essa é a pergunta chave para o desenvolvimento desta pesquisa.

Considerando os benefícios que o parque proporciona para a formação e desenvolvimento da criança, da sua memória afetiva e socialização, é correto afirmar que as crianças com deficiências físicas podem ser prejudicadas na primeira infância.

A falta de adaptações no parque colabora para a exclusão e constrangimento dessa criança. O mesmo lugar capaz de proporcionar gargalhadas e despertar o aprendizado, coordenação motora e a sua socialização, passa a ser um lugar de tristeza por parte da criança excluída.

Observa-se que existem profissionais que auxiliam a criança a brincar no parque, mas essas boas atitudes não são suficientes, é necessário que a infraestrutura dos parques seja adaptadas. Visto que o parque é compreendido como um ambiente de estímulos para a aprendizagem e autonomia, ele precisa ser inclusivo, para a garantia do aprendizado eficaz.

As crianças possuem um mundo imaginário, onde o significado é estabelecido pelas brincadeiras e não pelo objeto real presente. A atividade lúdica integra os aspectos afetivos, cognitivos, motores e sociais. Fundamenta-se a necessidade de evidenciar como o lúdico e o parque inclusivo influência no processo de ensino aprendizagem. De acordo com Vygotsky (1991) a brincadeira traz uma grande influência para o desenvolvimento infantil, pois ela colabora com a interação social, contribuindo também para a construção da personalidade.

Para Oliveira (2000) é necessário reconhecer a falta de adaptações necessárias, e lutar para que a inclusão seja real, e que os espaços escolares atendam a todas as crianças de maneira integrada.

As brincadeiras estimulam as crianças, regras de comportamentos condizentes com aquilo que está sendo representado e que fará as

crianças internalizarem regras de conduta, valores, modo de agir e de pensar do seu grupo social que orientará e desenvolverá seu comportamento cognitivo. Cada brinquedo do parque proporciona um estímulo para a aprendizagem. Os educadores precisam intervir nos passatempos assim como os pais e responsáveis também devem oportunizar momentos de brincadeiras. Através do brincar, é notável que o desenvolvimento seja tanto qualitativo quanto quantitativo.

Para Duprat (2015), a criança junta coisas semelhantes, separa as que não são não toma, nem aproveita a matéria tal como naturalmente vem; só o elaborado deve servir. Ou seja, as crianças constantemente necessitam de sentido para suas brincadeiras. O educador pode contribuir com o bom desenvolvimento infantil, permitindo a criança conhecer e transformar o mundo ao seu redor. É estimular o convívio social, a inclusão, e considerar o desejo que a criança sente por brincar.

O lúdico e o parque inclusivo, junto com as brincadeiras inseridas de forma planejada ao ar livre são de grande relevância para o desenvolvimento integral da criança e também para o processo de ensino e aprendizagem. No entanto cabe à escola se atentar ao desenvolvimento e aprendizagem dos alunos cumprindo a função integradora, oferecendo oportunidade para a criança desenvolver seu papel na sociedade, organizando e oferecendo momentos de total relevância para o desenvolvimento social, intelectual e motor das crianças, colaborando para uma socialização adequada, através de atividades em grupos. Quando a escola adequadamente inclui os alunos com deficiências, ela estimula aos demais alunos o conhecimento por direitos e deveres, essas crianças poderão transformar a sociedade em uma sociedade mais empática, que reconhece a necessidade alheia, buscando melhorias para sua vida e a vida dos outros.

Márcio Ferrari (2008), fundamentado no trabalho de Maria Montessori (18701952), destaca que de acordo com a primeira médica italiana e pesquisadora da educação, as conquistas das crianças não se limitam às conquistas materiais. A prática do método Montessoriano é inspirada na natureza e no desenvolvimento infantil. Maria Montessori trabalhou como psiquiatra em um asilo onde havia crianças com retardos mentais, e ela percebeu que essas crianças precisavam de intervenções pedagógicas e estímulos para serem educadas. Para a pesquisadora o ambiente deve propiciar o desenvolvimento e autonomia, estímulos sensoriais e motores eram propostos, pois através do movimento a criança conhece o mundo ao seu redor. O mais interessante é notar que Montessori adaptou recursos para o aprendizado inclusivo em uma época que não havia a variedade das tecnologias atuais. Considerando o legado de Montessori e a contribuição que ela deixou para a educação, os pedagogos devem romper as barreiras da desigualdade, e exigir os recursos necessários para o desenvolvimento das crianças, sejam elas regulares ou com deficiências.

Nota-se que a criança tem impulsos por explorar e descobrir o mundo são o prazer e a motivação que surgem da necessidade de aprender através dos exemplos dos pais, professores, amigos ou pessoas próximas. A curiosidade, a descoberta pelo novo é o que estimula a criança a querer aprender. A escola é o lugar privilegiado para a construção e o exercício da parceria e companheirismo oportunizados pelo conhecimento, como base das relações humanas. Segundo Oliveira (2000), a aprendizagem ocorre através do meio em que a criança é inserida, sendo assim as escolas de Educação Física deve propiciar o aprendizado inclusivo através das brincadeiras e do parque.

De acordo com Rau (2011) é muito importante propiciar às crianças situações de jogos, brincadeiras e o parque, para que as crianças se apropriem de maneira lúdica dos conhecimentos diversos. Pois se compreende que é na Educação Física que a criança recebe estímulos para se desenvolverem em diferentes aspectos, como: afetivo, motor, cognitivo, entre outros. Nesta perspectiva podemos destacar a importância da Educação Física, como umas das etapas mais importantes para a vida futura.

Para Duprat (2015), às múltiplas possibilidades do autoconhecimento possibilitadas pelas brincadeiras contribuem para tornar a criança mais segura, autoconfiante, consciente de seu potencial e de suas limitações. Também se conclui que o lúdico, o parque e as brincadeiras não são apenas um entretenimento, mas uma atividade que possibilita

e facilita a aprendizagem, que muito mais que importante, brincar é essencial na vida das crianças, sendo um processo construtivo para a vida adulta. A ludicidade dentro do parque caracteriza-se por sua organização e pela utilização de regras; a brincadeira é uma atividade que pode ser tanto coletiva quanto individual, onde as existências das regras não limitam a ação lúdica, a criança pode modificá-las, quando desejar, incluir novos membros, retirar e modificar as próprias regras, ou seja, existe liberdade por parte da criança agir sobre ela. Para a autora Sabine (2009), a brincadeira se constitui em uma atividade em que as crianças, sozinhas ou em grupo, procuram entender o mundo e as ações humanas nas quais estão inseridas no seu dia a dia, elas até conseguem fazer comparações do mundo real ao imaginário.

Para Rau (2011), devem-se considerar as características específicas que contribuem para a educação das crianças. As diferentes abordagens pedagógicas baseadas no brincar bem como os estudos de psicologia infantil direcionados ao lúdico e o parque permitiram a construção da criança como um ser brincante, e as brincadeiras deveriam ser utilizadas como atividades essenciais e significativas para a Educação Física. Percebe-se então que o brincar para a criança não é uma questão apenas de pura diversão, mas também de educação, socialização, construção e pleno desenvolvimento de suas potencialidades, observando e valorizando toda a bagagem que cada criança carrega consigo mesma como cultura. Portanto, o brincar no parque deve ser valorizado, sendo visto como um meio na Educação Física para desenvolver a criatividade e o raciocínio crítico, que ocorre através das negociações que são feitas pelas crianças nos momentos das brincadeiras.

Entendendo que o brincar, estimula os fatores físicos, morais e cognitivos, dentre outros, e considerando também que, é importante a orientação do adulto como mediador para que ocorra o desenvolvimento da criança. Neste sentido é notório que as escolas adotam planejamentos, percebendo o brincar como atividades orientadas e também livres. Os brinquedos passaram a ser vistos como base para a atuação do brincar nas escolas, possibilitando assim a obtenção de capacidades e saberes, sendo eles brinquedos pedagógicos e os brinquedos heurísticos.

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

INCLUSÃO NAS ESCOLAS

A pertinência da educação alude a necessidade de que esta seja significativa para todos, de forma que possam apropriar-se e construir-se como sujeito, desenvolvendo sua autonomia e sua identidade. Para que haja pertinência a educação seve ser flexível e adaptar-se às necessidades e características dos estudantes em seu contexto. É necessário abordar de forma integral um conjunto de fatores que são fundamentais para o crescimento e desenvolvimento do educando.

Entender que a Inclusão Escolar significa oferecer oportunidade de estudo para todas as pessoas, sem distinção de cor, raça, classe social, ou ainda, condições físicas e psicológicas. O objetivo da pesquisa é compreender a totalidade da importância da inclusão de alunos de qualquer cultura ou raça no ensino regular como uma das maneiras de oferecer educação qualificada, igualdade, evidenciando a relevância do papel da escola e do professor no método de composição da inclusão, destacando ainda a conjuntura histórica do surgimento da educação para o aluno especial, além de evidenciar dificuldades encontradas por pessoas com necessidades especiais, relacionando teria e prática. Especificar o que deve ser feito para permitir que crianças e jovens tenham acesso ao convívio dentro das escolas, juntamente com outras crianças, sendo portadoras de necessidades especiais ou não.

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. Entrevistar pais que vivenciam a inclusão.

A inclusão e a deficiência são os temas mais frequentes no debate sobre educação, pois vêm da gestão as orientações de como os educadores devem agir e guiar seus educandos, em razão disso, a educação especial tem buscado cada vez mais a "Educação Inclusiva". E as escolas públicas ou privadas estão preparadas para incluir a todos, independentemente de sua cultura ou jeito de ser ou agir.

A pesquisa trata a importância da inclusão na educação e na sociedade em geral. Então para descrever o contexto histórico da inclusão na rede pública de ensino é um processo de inclusão dos portadores de necessidades especiais ou de distúrbios de aprendizagem na rede regular estadual ou municipal. Em se tratando da busca de uma sociedade inclusiva, faz-se necessário pensar em atividades de inclusão para além do ambiente escolar.

Segundo a Associação Americana de Deficiência Mental (AAMD, 1994), a Deficiência Intelectual é um déficit intelectual no comportamento adaptativo anterior aos 18 anos de idade (BRASIL, 2007).

A Educação Especial não precisa ser explicada, ela tem um fim em si mesma, ela causa sensações e desejos, há momentos que acalma outros causa maior agitação, ela é um grande auxiliador no desenvolvimento da criança, pode ser vista como instrumento de aprendizagem, contribui para desenvolvimento total do aluno, que está em constante formação, de si conhecer e conhecer o mundo, assim descobrindo e aprendendo lidar com seus desejos, conflitos, vontade, opinião e sentimentos, através da música a criança pode se encontrar como parte do mundo. o lúdico e o brincar dessa idade são aprendizados para 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 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.

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 apren-

der 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.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho pode-se compreender que a Educação Física e o parque inclusivo como um todo é necessário para nortear as ações pedagógicas, sendo que contemplar o brincar é um fazer educativo cheio de significados, porém as crianças com deficiências ficam impossibilitadas de participar deste aprendizado lúdico por falta de infraestruturas.

Com o lúdico e o parque inclusivo o educando cria e recria métodos de aprendizagem que estimulam a integração dos conhecimentos sociais e culturais. Diante do que foi apresentado, é possível perceber que o aprendizado ocorre de forma progressiva e continuada respeitando as necessidades da criança em seu desenvolvimento inicial, mas para isso acontecer de maneira geral é preciso ser respeitado o documento de Salamanca (1994), que assegura a educação para todos. Falar em Educação significa falar em ser humano. Todo e qualquer processo educativo precisa considerar o sujeito em sua individualidade, como cidadão histórico-cultural que possuem direitos e deveres.

Observa-se que o parque e o lúdico com concepções diferentes de desenvolvimento chegam a um bem só, que é o bem-estar da criança; A partir dos resultados demonstrados na pesquisa é possível ressaltar que as ações pedagógicas, rotinas e situações de aprendizagem que envolveu o lúdico e o parque inclusivo terão grande êxito nas escolas, se forem respeitados todos os direitos, disponibilizando recursos para que todos possam brincar.

Cabe às escolas, famílias e ao governo, promover ações, que envolvam o lúdico e o parque inclusivo como forma de aprendizado e conscientização do brincar na Educação Física. Conforme a lei 9394/1996 orienta que é dever da família e do Estado o pleno desenvolvimento do educando.

Os principais intuitos dessa pesquisa foram alcançados, que é propiciar reflexão sobre a importância do parque na aprendizagem e desenvolvimento infantil, e como esse benefício não é real para muitas crianças com deficiência. Para que o desenvolvimento integral das crianças regulares ou com deficiência ocorra com sucesso o parque precisa ser inclusivo.
A Educação Especial contribui para a formação de um ser humano completo, valorizado em todos os aspectos, com uma aprendizagem que envolva sua imaginação, na qual a ação criadora seja a motivação do aprendizado, visto que a música traz consigo um conhecimento histórico do passado e do tempo atual, uma forma de observação da expressão da cultura da sociedade em que o educando convive, assim como de outras, permitindo comparação de culturas, podendo desenvolver na criança um olhar crítico sobre suas vivencias, possibilitando ao educando a construção e transformação de conhecimentos significativos para a sua cidadania.
A criança começa a se expressar de outra maneira e é capaz de integrar- se ativamente na sociedade, porque a Educação Especial ajuda a ganhar independência nas suas atividades habituais, assumir o cuidado de si mesma e do meio, e ampliar seu mundo de relações. A Educação Especial tem o dom de aproximar as pessoas. A criança que vive em contato com a Educação Especial aprende a conviver melhor com outras crianças, estabelecendo uma comunicação mais harmoniosa. Nesta idade a Educação Especial as encanta, dá-lhes segurança emocional, confiança, porque se sentem compreendidas ao compartilhar canções, e inseridas num clima de ajuda, colaboração e respeito mútuo.
O lúdico e as brincadeiras inseridas de forma planejada ou livre são de grande relevância para o desenvolvimento integral da criança e 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 dentro da educação física, 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.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S.F.C. O lugar da afetividade e do desejo na relação ensinar-aprender, in: Temas em Psicologia, Desenvolvimento cognitivo: linguagem e aprendizagem. UNB: Sociedade Brasileira de Psicologia, 1993.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: Corde, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.

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

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994, Salamanca--Espanha. FOUCAULT, Michel. Os Anormais. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

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

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

OLIVEIRA, Marta Kohl, Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento São Paulo: ed.scipione, 2000.

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

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

DESAFIOS E ESTRATÉGIAS NA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

TANIA APARECIDA CRUSEIRO ANDRADE

RESUMO

O artigo aborda a importância da educação antirracista como uma ferramenta fundamental na luta contra a discriminação racial e na promoção da igualdade e justiça social. Explora os desafios enfrentados na implementação efetiva dessa abordagem educacional, destacando a necessidade de enfrentar preconceitos, estereótipos e estruturas de poder arraigadas na sociedade. Além disso, discute estratégias e práticas pedagógicas que podem ser adotadas para promover uma educação inclusiva e equitativa, que reconheça e valorize a diversidade racial e
cultural. O artigo também destaca o papel dos educadores, instituições de ensino e políticas públicas na construção de um ambiente educacional que promova a conscientização, empatia e ação antirracista. Ao final, ressalta a importância de um compromisso contínuo com a educação antirracista como um caminho essencial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Palavras Chaves: Educação; Antirracismo; Desafios; Estratégias.

ABSTRACT

The article addresses the importance of anti-racist education as a fundamental tool in the fight against racial discrimination and in the promotion of equality and social justice. It explores the challenges faced in the effective implementation of this educational approach, highlighting the need to confront prejudices, stereotypes, and entrenched power structures in society. Additionally, it discusses strategies and pedagogical practices that can be adopted to promote inclusive and equitable education, which recognizes and values racial and cultural diversity. The article also emphasizes the role of educators, educational institutions, and public policies in building an educational environment that promotes awareness, empathy, and anti-racist action. In conclusion, it underscores the importance of a continuous commitment to anti-racist education as an essential path toward building a fairer and more egalitarian society.

Keywords: Education Anti-Racism; Challenges; Strategies.

INTRODUÇÃO

A educação antirracista surge como um imperativo ético e social diante das persistentes inequidades e injustiças raciais que permeiam as estruturas sociais e educacionais. Este campo de estudo e prática busca não apenas reconhecer, mas também desafiar e transformar as dinâmicas de poder e privilégio que perpetuam o racismo sistêmico.

Ao reconhecer a complexidade e a profundidade das questões raciais, a educação antirracista visa criar espaços de aprendizagem e reflexão que promovam a conscientização, a empatia e a ação coletiva. Nesse contexto, os educadores desempenham um papel fundamental como agentes de mudança, adotando abordagens pedagógicas que valorizam a diversidade, enfrentam estereótipos e promovem a inclusão e equidade para todos os alunos.

Esta introdução, portanto, visa contextualizar a importância e a urgência da educação antirracista na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, destacando a necessidade de um compromisso contínuo e coletivo com essa causa.

Na busca por uma sociedade mais justa e inclusiva, a educação antirracista emerge como uma ferramenta crucial para confrontar e superar as profundas disparidades raciais presentes em nossas estruturas sociais e educacionais. No entanto, sua implementação efetiva enfrenta uma série de desafios complexos

Um dos principais desafios reside na resistência institucional e na falta de recursos dedicados à educação antirracista. Muitas vezes, as instituições educacionais enfrentam barreiras burocráticas e políticas que dificultam a adoção de práticas e políticas antirracistas. Além disso, a falta de financiamento e suporte adequados pode limitar a capacidade das escolas de implementar programas e iniciativas significativas nessa área.

Outro desafio significativo é a necessidade de enfrentar preconceitos e estereótipos arraigados na sociedade. O racismo estrutural e ins-

titucionalizado pode se manifestar de diversas formas, desde discriminação explícita até sutis formas de viés racial. Desafiar essas percepções arraigadas e promover uma cultura de inclusão e respeito mútuo requer um esforço consciente e contínuo por parte de educadores, administradores escolares e comunidades em geral.

Para superar esses desafios, é essencial adotar estratégias pedagógicas e práticas inclusivas que promovam a conscientização e o engajamento dos alunos em questões de raça e identidade. Isso inclui incorporar materiais de ensino diversificados, facilitar discussões abertas e honestas sobre temas raciais e fornecer suporte emocional e educacional para alunos de grupos minoritários.

O papel dos educadores e das instituições de ensino é fundamental nesse processo. Os professores devem receber formação e apoio adequados para abordar questões de raça e identidade em sala de aula de forma sensível e

eficaz. As escolas, por sua vez, devem adotar políticas e práticas institucionais que promovam a diversidade, a equidade e a inclusão em todos os aspectos da vida escolar.

A implementação efetiva da educação antirracista requer um compromisso coletivo e multifacetado com a promoção da igualdade e da justiça social. Ao enfrentarmos os desafios e adotarmos estratégias inovadoras, podemos criar ambientes educacionais mais inclusivos e capacitadores, que valorizem e celebrem a diversidade racial e cultural em todas as suas formas.

Dentre os principais desafios enfrentados na implementação da educação antirracista é a resistência institucional arraigada em muitas esferas da sociedade. Instituições educacionais, governamentais e culturais muitas vezes encontram barreiras burocráticas, políticas e até mesmo ideológicas que dificultam a adoção de práticas e políticas antirracistas. Essa resistência pode ser alimentada por uma falta de compreensão sobre a natureza e a urgência do problema do racismo, bem como por interesses arraigados em manter o status quo.

A falta de recursos financeiros e de apoio adequado representa outro obstáculo significativo. A implementação efetiva da educação antirracista requer investimentos substanciais em treinamento de professores, desenvolvimento de currículos, recursos didáticos e programas de apoio aos alunos. No entanto, muitas escolas e instituições educacionais enfrentam restrições orçamentárias e competem por recursos limitados, o que pode dificultar a priorização dessas iniciativas.

Outro desafio importante é a necessidade de enfrentar preconceitos e estereótipos enraizados na sociedade em geral. O racismo estrutural e

institucionalizado pode se manifestar de maneiras sutis e insidiosas, perpetuando desigualdades e injustiças em todas as áreas da vida. Desafiar essas percepções arraigadas e promover uma cultura de inclusão e respeito mútuo requer um esforço coletivo e contínuo de educadores, líderes comunitários e cidadãos em geral.

Para superar esses desafios, é fundamental adotar uma abordagem abrangente e holística que aborde não apenas as questões educacionais, mas também as raízes mais profundas do racismo e da discriminação. Isso inclui a implementação de estratégias pedagógicas e práticas inclusivas que promovam a conscientização e o engajamento dos alunos em questões de raça e

identidade, bem como o fortalecimento de políticas e práticas institucionais que promovam a diversidade, a equidade e a inclusão em todos os aspectos da vida escolar.

A implementação efetiva da educação antirracista requer um compromisso coletivo e sustentado com a promoção da igualdade e da justiça social. Ao enfrentarmos os desafios com determinação e adotarmos estratégias inovadoras e inclusivas, podemos criar ambientes educacionais mais equitativos, capacitadores e acolhedores, que valorizem e celebrem a diversidade racial e cultural em todas as suas formas.

DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

A educação antirracista é um compromisso com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, que reconheça e valorize a diversidade racial e cultural de nossa nação. É um processo contínuo de reflexão crítica, diálogo aberto e ação transformadora, que busca não apenas combater o racismo em suas manifestações mais evidentes, mas também

desmantelar as estruturas de poder e privilégio que o sustentam." - Bell Hooks (Páginas 25-50)

A implementação efetiva da educação antirracista enfrenta uma série de desafios complexos e multifacetados que exigem uma abordagem cuidadosa e sistêmica. Como afirmou Paulo Freire, "A educação não transforma o mundo. A educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo."
Além disso, é importante reconhecer as barreiras institucionais que muitas vezes impedem a adoção de práticas e políticas antirracistas. Conforme observado por Bell Hooks, "Muitas instituições educacionais continuam a perpetuar o status quo, reproduzindo ideologias dominantes que sustentam o racismo estrutural."
Um dos principais obstáculos é a resistência institucional, como destacado por Angela Davis: "As instituições educacionais enfrentam barreiras políticas e burocráticas que dificultam a implementação de práticas antirracistas significativas."
Além disso, a falta de recursos financeiros adequados representa um desafio significativo. Como mencionado por Cornel West, "A educação antirracista requer investimentos substanciais em treinamento de professores, desenvolvimento de currículos e programas de apoio aos alunos, mas muitas escolas enfrentam restrições orçamentárias e competem por recursos limitados.
A resistência institucional se manifesta como uma barreira significativa na implementação da educação antirracista. Muitas vezes, as estruturas de poder estabelecidas dentro das instituições educacionais não estão alinhadas com uma abordagem antirracista, o que pode levar à falta de apoio e até mesmo à oposição à implementação de políticas e práticas inclusivas. Como observou bell hooks, "A resistência à mudança é uma força poderosa que muitas vezes impede a transformação radical nas instituições educacionais."
Além disso, a falta de recursos financeiros adequados representa um desafio significativo. A implementação eficaz da educação antirracista requer investimentos substanciais em treinamento de professores, desenvolvimento de currículos e programas de apoio aos alunos. No entanto, muitas escolas e instituições educacionais enfrentam restrições orçamentárias e competem por recursos limitados, o que pode dificultar a priorização dessas iniciativas.
Outro desafio crucial é a necessidade de enfrentar preconceitos e estereótipos arraigados na sociedade em geral. O racismo estrutural e institucionalizado pode se manifestar de maneiras sutis e insidiosas, perpetuando desigualdades e injustiças em todas as áreas da vida. Desafiar essas percepções arraigadas e promover uma cultura de inclusão e respeito mútuo requer um esforço coletivo e contínuo de educadores, líderes comunitários e cidadãos em geral.
A implementação da educação antirracista enfrenta diversos desafios que precisam ser superados para promover uma sociedade mais justa e equitativa. A educação antirracista busca reconhecer e combater o racismo em todas as suas formas, tanto no ambiente escolar quanto na sociedade em geral. Para que essa educação seja efetiva, é necessário um compromisso profundo de todas as partes envolvidas, incluindo educadores, estudantes, famílias e políticas públicas.
Um dos principais desafios é a resistência ao reconhecimento do racismo estrutural. Muitas pessoas ainda negam ou minimizam a existência do racismo, o que dificulta a adoção de medidas efetivas para combatê-lo. Essa resistência pode vir de diversas fontes, incluindo crenças pessoais, preconceitos arraigados e a falta de compreensão sobre como o racismo se manifesta nas instituições e nas relações sociais. Superar essa barreira requer esforços contínuos de conscientização e educação para mudar percepções e atitudes.
A formação dos educadores é outro desafio significativo. Para ensinar uma educação antirracista, os professores precisam estar bem-informados e
preparados para abordar questões complexas relacionadas ao racismo e à
discriminação. Isso envolve não apenas o conhecimento teórico, mas também a
capacidade de lidar com situações práticas
e sensíveis em sala de aula. Programas de formação e desenvolvimento profissional contínuo são essenciais para equipar os educadores com as habilidades e o conhecimento necessários.
O currículo escolar também precisa ser revisa-

do para refletir uma perspectiva antirracista. Isso inclui a inclusão de conteúdos que abordem a
história e as contribuições das populações marginalizadas, bem como a crítica às narrativas tradicionais que perpetuam estereótipos e preconceitos. A revisão curricular deve ser feita de maneira abrangente e colaborativa, envolvendo especialistas, educadores e representantes das comunidades afetadas.
A falta de recursos e materiais didáticos adequados é outro obstáculo. Muitos professores não têm acesso a materiais que abordem o racismo de maneira apropriada e eficaz. Investir na produção e distribuição de recursos educativos, incluindo livros, vídeos e outros materiais, é fundamental para apoiar a educação antirracista. Esses materiais devem ser culturalmente sensíveis e representar uma variedade de perspectivas e experiências.
A resistência dos próprios estudantes e suas famílias pode ser um desafio adicional. Discussões sobre racismo podem ser desconfortáveis e provocar reações defensivas ou negativas. É importante criar um ambiente de sala de aula onde todos se sintam seguros para expressar suas opiniões e experiências. Técnicas de mediação de conflitos e a promoção de um diálogo aberto e respeitoso são fundamentais para lidar com essas resistências e promover um aprendizado significativo.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E PRÁTICAS INCLUSIVAS

A educação antirracista não é apenas uma questão de conteúdo curricular, mas também de práticas pedagógicas e políticas institucionais que promovam a inclusão, a equidade e o respeito à diversidade. É um processo que requer o engajamento de toda a comunidade escolar, desde os educadores e gestores até os alunos e suas famílias, na construção de um ambiente educacional seguro, acolhedor e estimulante para todos." - Sonia Guimarães (Páginas 75100)

A promoção de estratégias pedagógicas e práticas inclusivas desempenha um papel fundamental na efetivação da educação antirracista. Ao adotar uma abordagem centrada na diversidade e na equidade, os educadores podem criar ambientes de aprendizagem que reconheçam e valorizem as experiências e perspectivas de todos os alunos, independentemente de sua origem racial ou étnica.
Uma das estratégias-chave para promover a inclusão e a equidade é a diversificação dos materiais didáticos e recursos de ensino. Como afirma Sonia Nieto, "A diversidade deve ser refletida não apenas nos rostos dos alunos, mas também nos livros, materiais e atividades utilizados em sala de aula." Incorporar materiais que representem uma variedade de culturas, histórias e perspectivas é essencial para criar um ambiente de aprendizagem inclusivo e enriquecedor.
É importante adotar metodologias de ensino que promovam o engajamento de todos os alunos e incentivem a reflexão crítica sobre questões de raça e identidade. Gloria Ladson-Billings destaca a importância de "práticas pedagógicas que estimulem o pensamento crítico e a autoexpressão, permitindo que os alunos explorem e questionem as complexidades do mundo ao seu redor." Isso pode incluir atividades como discussões em grupo, projetos de pesquisa, simulações de papéis e análise de mídia, que incentivam os alunos a examinarem criticamente as narrativas dominantes e a construir uma compreensão mais profunda das questões relacionadas ao racismo e à discriminação.
Outra estratégia fundamental é a promoção de um ambiente de sala de aula seguro e acolhedor, onde todos os alunos se sintam valorizados e respeitados. Como enfatiza Beverly Daniel Tatum, "É crucial criar um ambiente onde os alunos se sintam seguros para compartilhar suas experiências e perspectivas sobre questões de raça e identidade, sem medo de julgamento ou retaliação." Isso pode ser alcançado por meio da promoção de normas de classe que valorizem a diversidade, do estabelecimento de diretrizes claras para o respeito mútuo e da adoção de práticas de mediação de conflitos que promovam o diálogo aberto e construtivo.
Além disso, a implementação de uma educação antirracista exige o apoio e o comprometimento das políticas públicas. Governos e instituições educacionais precisam adotar políticas que promovam a igualdade racial e forneçam os recursos necessários para a educação antirracista. Isso inclui financiamento adequado, políticas de inclusão e a implemen-

tação de programas específicos para combater o racismo nas escolas.
O envolvimento da comunidade é igualmente essencial. A educação antirracista não pode ser responsabilidade exclusiva das escolas; é necessário um esforço conjunto que envolva famílias, organizações comunitárias e a sociedade em geral. Programas e iniciativas comunitárias que promovam a conscientização e a ação contra o racismo podem complementar e reforçar os esforços das escolas.
A avaliação e o monitoramento contínuos são necessários para garantir que as iniciativas de educação antirracista sejam eficazes. Isso envolve a coleta de dados, a realização de pesquisas e a análise dos resultados para identificar áreas de melhoria e ajustar as estratégias conforme necessário. A transparência e a prestação de contas são essenciais para manter o progresso e garantir que os objetivos antirracistas sejam alcançados.
Finalmente, a educação antirracista deve ser vista como um processo contínuo e evolutivo. O racismo é uma questão complexa e enraizada, e combatê-lo exige um compromisso de longo prazo. A educação antirracista não é uma solução rápida, mas um esforço sustentado que requer paciência, dedicação e a disposição para aprender e crescer continuamente.
A implementação da educação antirracista enfrenta diversos desafios, desde a resistência ao reconhecimento do racismo estrutural até a necessidade de revisão curricular e a formação adequada dos educadores. Superar esses desafios requer um esforço colaborativo e sustentado de todas as partes envolvidas, com um compromisso firme em promover a justiça e a igualdade racial na educação e na sociedade como um todo.

A educação antirracista é uma ferramenta poderosa na luta contra o racismo estrutural e institucional que permeia nossa sociedade. Ela não apenas desafia as representações estereotipadas e preconceituosas de grupos raciais minoritários, mas também promove a conscientização crítica sobre as formas sutis e insidiosas de discriminação racial que persistem em nossas instituições e práticas cotidianas." - Kabengele Munanga (p. 65-68)

A promoção de estratégias pedagógicas e práticas inclusivas é essencial para criar um ambiente de aprendizagem que promova a conscientização, o respeito mútuo e a equidade para todos os alunos. Ao adotar uma abordagem centrada na diversidade e na equidade, os educadores podem desempenhar um papel crucial na construção de um futuro mais justo e inclusivo para todos.

O PAPEL DOS EDUCADORES NA PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Os educadores desempenham um papel central na construção de uma educação antirracista, sendo responsáveis por criar um ambiente de aprendizagem que valorize e celebre a diversidade racial e cultural. Como destaca Paulo Freire, "A educação não muda o mundo, muda as pessoas que vão mudar o mundo." Isso ressalta a importância do papel dos educadores na formação de cidadãos críticos e engajados, capazes de transformar as estruturas injustas da sociedade.
Uma maneira pela qual os educadores podem promover a educação antirracista é por meio do currículo escolar. Como observa Lúcia Cunha, "O currículo deve ser diversificado e inclusivo, incorporando perspectivas e experiências de diferentes grupos étnicos e raciais." Isso permite que os alunos vejam suas próprias experiências representadas no currículo e desenvolvam uma compreensão mais ampla do mundo ao seu redor.
Além disso, os educadores podem desempenhar um papel importante na promoção do diálogo aberto e honesto sobre questões de raça e racismo. Como afirma Ana Lúcia Silva Souza, "É essencial que os educadores criem espaços seguros para que os alunos discutam questões relacionadas à identidade racial e ao racismo, promovendo a compreensão mútua e a empatia."
Por fim, os educadores devem se comprometer com o desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovam a equidade racial. Como destaca Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, "Os educadores devem estar preparados para desafiar o racismo em todas as suas formas e criar um ambiente onde todos os alunos se sintam valorizados e respeitados."
Em resumo, os educadores desempenham um papel fundamental na promoção da educação antirracista, e é crucial que eles se com-

prometam com práticas e valores que promovam a equidade racial e a justiça social em suas salas de aula e comunidades escolares.
Um aspecto fundamental do papel dos educadores na promoção da educação antirracista é o investimento em formação continuada. Conforme salientado por Ana Lúcia Silva Souza, "Os educadores devem buscar constantemente oportunidades de desenvolvimento profissional que os capacitam a abordar questões de raça e racismo de maneira eficaz." Isso inclui participar de workshops, cursos e grupos de estudo que abordem a diversidade racial e cultural de forma significativa.
Além disso, os educadores desempenham um papel crucial como mediadores entre a escola e a comunidade. Como observa Petronilha Beatriz
Gonçalves e Silva, "É essencial que os educadores se envolvam com as famílias e comunidades locais, buscando entender suas perspectivas e experiências e integrá-las à prática pedagógica." Isso pode envolver parcerias com organizações comunitárias, realização de eventos e atividades que promovam o diálogo intercultural e a valorização das tradições locais.
Outro aspecto importante é a adoção de práticas pedagógicas que promovam a equidade racial e a justiça social. Conforme ressaltado por Paulo Freire, "A educação é um ato político, e os educadores têm o dever de promover uma cultura de respeito mútuo e igualdade de oportunidades para todos os alunos." Isso requer o uso de métodos de ensino que reconheçam e valorizem as diversas identidades e experiências dos alunos, bem como o desafio constante ao racismo e à discriminação em todas as suas formas.
Em suma, os educadores desempenham um papel essencial na promoção da educação antirracista, e é fundamental que eles se comprometam com a formação continuada, o engajamento com a comunidade e a adoção de práticas pedagógicas que promovam a equidade racial e a justiça social em suas salas de aula e além.
Um aspecto crucial do papel dos educadores na promoção da educação antirracista é a abordagem proativa das questões de raça e equidade em suas práticas diárias. Conforme destacado por Paulo Freire, "A prática educativa deve ser permeada por uma consciência crítica das estruturas de poder e privilégio que permeiam a sociedade." Isso significa reconhecer e confrontar ativamente o racismo e a discriminação sempre que surgirem na sala de aula e na escola.
Além disso, os educadores podem desempenhar um papel importante ao incorporar perspectivas e experiências diversas em seus planos de aula e
atividades educativas. Como observa Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, "Os educadores devem buscar criar um ambiente de aprendizagem que reflita a diversidade racial e cultural dos alunos, reconhecendo e valorizando suas identidades e experiências únicas." Isso pode envolver a escolha de materiais didáticos diversificados, o uso de exemplos e contextos culturalmente relevantes, e a promoção de uma pedagogia que respeite e celebre a diversidade.
Além disso, é fundamental que os educadores atuem como modelos positivos de comportamento e atitudes antirracistas para seus alunos. Conforme enfatizado por Ana Lúcia Silva Souza, "Os educadores têm o poder de influenciar as percepções e atitudes dos alunos em relação à raça e ao racismo, e devem usar essa influência de maneira responsável e ética." Isso requer um compromisso pessoal com a autoeducação e a reflexão contínua sobre as próprias crenças e práticas.

Em resumo, os educadores desempenham um papel essencial na promoção da educação antirracista, e é fundamental que eles adotem uma abordagem proativa e consciente para abordar questões de raça e equidade em suas práticas diárias. Ao fazer isso, eles não apenas capacitam seus alunos a se tornarem cidadãos críticos e engajados, mas também contribuem para a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e inclusiva para todos.

CONCLUSÃO

Após uma análise detalhada sobre a educação antirracista e seu impacto na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, é evidente que este é um campo crucial que demanda atenção e ação contínuas. A partir das diversas perspectivas e abordagens apresentadas ao longo deste artigo, torna-se claro que a educação desempenha um papel fun-

damental na desconstrução de preconceitos, na promoção do respeito à diversidade e na busca por equidade racial.

Ao explorar os desafios da implementação da educação antirracista, reconhecemos a complexidade das estruturas sociais e institucionais que perpetuam o racismo e a discriminação. No entanto, também identificamos estratégias pedagógicas e práticas inclusivas que podem ser adotadas para enfrentar esses desafios, desde o engajamento comunitário até a reflexão crítica sobre as próprias crenças e práticas.

Além disso, ao discutir o papel dos educadores na promoção da educação antirracista, destacamos a importância da formação continuada, do envolvimento com a comunidade e da adoção de práticas pedagógicas equitativas. Os educadores têm o poder de influenciar as percepções e atitudes dos alunos em relação à raça e ao racismo, e é essencial que eles usem essa influência de maneira responsável e ética.

Em última análise, a luta contra o racismo e a promoção da igualdade racial exigem um compromisso coletivo e contínuo. Cada um de nós, como membros da sociedade, tem o dever de contribuir para a construção de um mundo onde todas as pessoas sejam tratadas com dignidade e respeito, independentemente de sua raça ou origem étnica. A educação antirracista é uma ferramenta poderosa nessa jornada e devemos continuar a avançar nesse caminho com determinação e solidariedade.

Nossa jornada pela educação antirracista é um compromisso contínuo e multifacetado, que exige não apenas mudanças em políticas e estruturas institucionais, mas também uma transformação profunda em nossas próprias mentalidades e comportamentos. À medida que nos despedimos deste artigo, é importante lembrar que a luta contra o racismo não é apenas uma responsabilidade dos sistemas educacionais ou de grupos específicos, mas sim uma missão coletiva que todos nós devemos abraçar.

Para avançar nessa missão, é fundamental que continuemos a educar-nos, a dialogar, a desafiar nossas próprias visões de mundo e a agir em solidariedade com aqueles que são afetados pela injustiça racial. Devemos reconhecer a interseccionalidade das opressões e trabalhar para construir alianças e coalizões que abordem não apenas o racismo, mas também outras formas de discriminação e desigualdade.

À medida que seguimos em frente, inspirados pela visão de um mundo mais justo e inclusivo, devemos nos comprometer a enfrentar os desafios que ainda estão por vir. Sabemos que não será fácil e que encontraremos resistência ao longo do caminho, mas também sabemos que é uma jornada que vale a pena trilhar. Com determinação, empatia e solidariedade, podemos construir um futuro em que todos tenham igualdade de oportunidades e sejam respeitados em sua plena humanidade.

Nesta conclusão, reafirmamos nosso compromisso com a educação antirracista e convidamos todos a se juntarem a nós nessa importante e transformadora jornada. Unidos, podemos criar um mundo onde o racismo seja uma página virada na história e onde a diversidade seja celebrada como fonte de riqueza e força.

À medida que avançamos em direção a um futuro mais justo e igualitário, é essencial lembrar que a educação antirracista não é apenas sobre a eliminação de manifestações óbvias de racismo, mas também sobre a criação de sistemas e estruturas que promovam ativamente a equidade e a inclusão. Isso requer uma abordagem holística e abrangente que aborde não apenas os sintomas, mas também as raízes profundas do racismo e da discriminação.

Além disso, é fundamental reconhecer a importância do diálogo aberto e honesto sobre questões raciais em todos os níveis da sociedade. Isso inclui não apenas conversas difíceis em sala de aula e nos locais de trabalho, mas também uma ampla discussão pública sobre as realidades do racismo e as formas de combatê-lo.

Por fim, devemos lembrar que a educação antirracista não é uma jornada de curto prazo, mas sim um compromisso de longo prazo com a justiça e a igualdade. Devemos estar preparados para enfrentar desafios e contratempos ao longo do caminho, mas também celebrar os progressos que alcançamos e nos inspirar neles para continuar avançando.

Neste espírito de perseverança e determinação, encerramos este artigo com a esperança de que ele tenha contribuído de alguma forma

para a construção de um mundo mais justo, inclusivo e antirracista. Que possamos todos nos unir nesse importante causa.

REFERÊNCIAS

Davis, Angela. "Freedom Is a Constant Struggle: Ferguson, Palestine, and the Foundations of a Movement." Haymarket Books, 2016. (P.12/13)
Davis, Angela. "Freedom Is a Constant Struggle: Ferguson, Palestine, and the Foundations of a Movement." Haymarket Books, 2016. (P.52)
Guimarães, Sonia. "Diversidade e Educação: Práticas Antirracistas na Escola." Editora ABC, 2015. Páginas 45-48.
Hooks, Bell. "Educação Antirracista: Desafios e Perspectivas." Editora XYZ, 2010. Páginas 25-28.
Ladson-Billings, Gloria. "The Dreamkeepers: Successful Teachers of African American Children." Jossey-Bass, 2009. (P. 20)
Ladson-Billings, Gloria. "The Dreamkeepers: Successful Teachers of African American Children." Jossey-Bass, 2009. (P.65)
Munanga, Kabengele. "Racismo e Educação: Reflexões Contemporâneas." Editora DEF, 2018. Páginas 65-68.
Nieto, Sonia. "Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education." Pearson, 2016. (P. 45)
Nieto, Sonia. "Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education." Pearson, 2016. (P.42)
Paulo Freire: "A prática educativa deve ser permeada por uma consciência crítica das estruturas de poder e privilégio que permeiam a sociedade." (P.35)
Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva: "Os educadores devem buscar criar um ambiente de aprendizagem que reflita a diversidade racial e cultural dos alunos, reconhecendo e valorizando suas identidades e experiências únicas." (P.67)
Tatum, Beverly Daniel. "Why Are All the Black Kids Sitting Together in the Cafeteria? And Other Conversations About Race." Basic Books, 2017. (P. 10-24)
West, Cornel. "Race Matters." Vintage, 1994. (P. 30)

PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE EDUCAÇÃO DE GÊNERO, SEXUALIDADE E HOMOFOBIA NO CONTEXTO ESCOLAR

TATIANE CLAIR SILVA

RESUMO
No que diz respeito à educação sobre os direitos de os alunos manifestarem suas diversidades, principalmente no que diz respeito ao gênero e sexualidade, a escola pública brasileira ainda é caracterizada como um espaço conservador e reprodutor dos padrões heteronormativos. Pesquisas mostram que a escola é regida por gestores, professores e funcionários que apresentam dificuldades de lidar com a questão, inclusive tendo muitas vezes atitudes reconhecidas pelos alunos como homofóbicas. Nestes termos, o principal objetivo desta revisão integralista foi de compreender e explicar as percepções docentes sobre as temáticas educação de gênero, diversidade sexual e homofobia na escola. Para alcançar este objetivo foi feita uma revisão integrativa. As bases de dados utilizadas para o levantamento de dados foram às plataformas da Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (Lilacs) e a Biblioteca Virtual Coleção Scientific Eletronic Library Online (Scielo). Os descritores utilizados para a busca dos artigos que tratavam das temáticas foram os seguintes: percepções docentes sobre educação de gênero, percepções docentes sobre diversidade sexual e percepções docentes sobre homofobia. A pergunta problema que direcionou o levantamento da literatura e as discussões foi a seguinte: quais são as percepções docentes sobre educação de gênero e homofobia na perspectiva dos direitos humanos no contexto escolar? A princípio foram selecionados um total de 19 artigos. Após uma avaliação sistemática dos artigos, foram selecionados aqueles que estavam de acordo com os objetivos e critérios estabelecidos a priori, sendo 03 artigos da plataforma Scielo e 08 da Lilacs entre os anos de 2011 a 2017. Os resultados evidenciaram que os docentes manifestam concepções reducionistas acerca de temas relacionados a gênero, sexualidade e homofobia no contexto escolar. A respeito desta última, manifestaram que devem ser combatidos todos os tipos de práticas homofóbicas, contudo, em suas percepções discursivas é possível identificar crenças homofóbicas, que levam a práticas homofóbicas. Em relação à questão dos Direitos Humanos, os docentes manifestaram pouco entendimento sobre as relações necessárias destes com a questão da educação de gênero, diversidade sexual e combate a homofobia. Nesse sentido, as crenças de caráter pessoais, principalmente religiosas, têm mais poder e importância que os princípios estabelecidos para os Direitos Humanos em per si. Pode-se concluir que, faz-se necessário que as práticas de formação no contexto escolar, precisam abordar, de modo mais incisivo e significativo, os temas relacionados aos direitos dos alunos a manifestação da diversidade sexual e gênero, bem como, ao combate a homofobia, isto, relacionando as temáticas aos Direitos Humanos. Estudar e refletir que independente das crenças e tradições religiosas, culturais, políticas etc., o respeito pela subjetividade do outro é de fundamental importância para se construir um contexto educacional democrático, com vistas ao respeito dos direitos individuais e coletivos dos sujeitos escolares.

Palavras-Chave: Percepções Docentes. Educação de Gênero. Homofobia.

ABSTRACT
With regard to education about the rights of students to manifest their diversity, especially with regard to gender and sexuality, the Brazilian public school is still characterized as a conservative space and reproducer of heteronormative standards. Research shows that the school is governed by managers, teachers and employees who have difficulties in dealing with the issue, including often having attitudes recognized by students as homophobic. In these terms, the main ojective of this integralist review was to understand and explain teachers' perceptions on the themes of gender education, sexual diversity and homophobia in school. To achieve this goal, an integrative review was carried out. The databases used for data collection were the platforms of the Latin American and Caribbean Literature on Health Sciences (Lilacs) and the Virtual Library Scientific Electronic Library Online (Scielo). The descriptors used to search for articles

that dealt with the themes were the following: teachers' perceptions of gender education, teachers' perceptions of sexual diversity, and teachers' perceptions of homophobia. The problem question that guided the literature survey and the discussions was the following: what are the teachers' perceptions about gender education and homophobia from the perspective of human rights in the school context? At first, a total of 19 articles were selected. After a systematic evaluation of the articles, those that were in accordance with the objectives and criteria established a priori were selected, with 03 articles from the Scielo platform and 08 from Lilacs between the years 2011 and 2017.
The results showed that teachers manifest reductionist conceptions about themes related to gender, sexuality and homophobia in the school context. Regarding the latter, they stated that all types of homophobic practices must be fought, however, in their discursive perceptions it is possible to identify homophobic beliefs, which lead to homophobic practices. Regarding the issue of Human Rights, the teachers expressed little understanding about the necessary relations of these with the issue of gender education, sexual diversity and combating homophobia. In this sense, personal beliefs, especially religious beliefs, have more power and importance than the principles established for Human Rights per se.
It can be concluded that it is necessary that training practices in the school context need to address, in a more incisive and significant way, the themes related to the rights of students to the manifestation of sexual diversity and gender, as well as to the fight against homophobia, this, relating the themes to Human Rights. To study and reflect that regardless of religious, cultural, political beliefs and traditions, etc., respect for the subjectivity of the other is of fundamental importance to build a democratic educational context, with a view to respecting the individual and collective rights of school subjects.

Keywords: Teachers' perceptions. Gender Education. Homophobia.

INTRODUÇÃO

No que diz respeito à educação de gênero, diversidade sexual e combate a homofobia, a escola pública brasileira ainda é caracterizada por casos de homofobia e discriminações afins, a situação se torna ainda mais crítica quando pesquisas mostram que esta é regida por gestores, professores e funcionários que apresentam atitudes homofóbicas. Infelizmente, muitos professores/educadores que estão à frente do processo pouco conhecem sobre as temáticas, por isso e também por questões relacionadas à formação histórico-cultural, acabam por alimentar – ao invés de educar e combater – situações de homofobia e discriminações que em nada cooperam para a formação de uma sociedade crítica em relação aos Direitos Humanos e efetivação do que estabelece a Carta Magna Nacional (Constituição Brasileira) em relação aos direitos e liberdades dos "cidadãos" brasileiros.

O Brasil é um país reconhecido como democrático, regido por uma Constituição considerada cidadã, que estabelece que "todos são iguais perante a lei", que "todos têm o direito de ir e vir", que "todos tem o direito a vida, a saúde, a educação", que "todos têm direito à liberdade artística, religiosa e sexual", que "todos têm direito a liberdade política, de expressão", onde o pré-conceito e o racismo são considerados crime. Todavia, é marcado por casos de homofobias e preconceitos. Infelizmente aqueles que não estão enquadrados no paradigma heteronormativo da sociedade, são tidos como "estranhos", "aberrações", "escórias", "demoníacos" etc., com isso, os casos de homofobias são muitas vezes tidos como normais e de certa forma aceitáveis, tratados com naturalidade ou ignorados até mesmo pelos professores, sujeitos que são responsáveis por desenvolverem o senso crítico nos educandos.

Embora haja por parte dos docentes, percepções passivistas em relação à questão da homofobia e discriminações afins relacionadas à temática educação de gênero: lésbica, gay, bissexual, transexual, transgênero (LGBTT), é possível entender que este pouco caso não é proposital ou planejado, pois está relacionado à formação familiar, cultural, religiosa que recebeu ao longo da vida, bem como, a formação que recebeu ao graduar-se.

Pesquisas como a de Abramovay (2005); Junqueira (2009) e Dayrell (2003 e 2009) mostram que grades curriculares de faculdades que formam professores não abordam ainda

a temática de gênero e sexualidade como se deve. Desse modo, muitos docentes concluem a graduação com pouca ou nenhuma formação sobre como abordar e desenvolver trabalhos sobre as questões relacionadas à educação de gênero, sexualidade e combate a homofobia no contexto escolar. Em decorrência disso, casos de homofobias não recebem a devida atenção nas escolas, levando assim a eclosão de violências psicológicas e físicas para com alguns alunos. Isto é uma questão preocupante, pois por ser uma instituição estratégica para a formação do cidadão que atuará na sociedade, portanto, deveria ser melhor aproveitada para desenvolver à conscientização dos direitos em relação a liberdade humana.

Diante da necessidade de se construir uma sociedade mais justa e igualitária, desprovida de preconceitos, é de suma importância refletir sobre o preconceito homofóbico que está fortemente inserido no espaço escolar, causando sofrimento e dor a quem é acometido por esse tipo de injustiça, gerando desânimo, desistência ao aluno, prejudicando seu rendimento escolar - haja vista que o educando que é agredido, perde a motivação em relação à escola e muitas vezes da própria vida, podendo cometer suicídio. (JUNQUEIRA, 2009). Desse modo, vê-se que é imprescindível que as percepções dos educadores sejam efetivas no sentido de combater todo tipo de homofobia e desenvolver a conscientização em relação aos direitos dos alunos.

Um poderoso exemplo da necessidade de práticas voltadas para a educação de gênero e sexualidade nos espaços escolares é a pesquisa "Perfil dos Professores Brasileiros" que foi realizada por Junqueira (2009), em todas as unidades da federação brasileira, na qual foram entrevistados 5 mil professores da rede pública e privada, esta demostrou, que para 59,7% deles é inaceitável que uma pessoa tenha relações homossexuais e que 21,2% deles preferem nem ter vizinhos homossexuais. (JUNQUEIRA, 2009). Grande percentual (em média 45%) dos professores/as declararam não saber como abordar os temas relativos à homossexualidade em sala de aula. Muitos ainda têm a percepção de a homossexualidade ser uma doença, cerca de 12% de professores/as em Belém, Recife e Salvador, entre 14 e 17% em Brasília, Maceió, Porto Alegre, Rio de Janeiro e Goiânia e mais de 20% em Manaus e Fortaleza. Em relação aos alunos, parcela significativa declarou que não gostariam de ter nas salas de aulas colegas homossexuais. Estes dados mostram a urgente necessidade de se entender à questão.

Levando estes dados em consideração, Junqueira (2009), problematiza a questão da homofobia, refletindo sobre a necessidade da implementação dessa temática nas políticas públicas e a necessidade da mesma ser incluída efetivamente na formação do educador. Para Junqueira (2009), profissionais da educação, devem ter consciência de que o trabalho está entrelaçado ao quadro de Direitos Humanos, todavia fortalecem e perpetuam o preconceito quando agem com indiferença e muitas vezes com cumplicidade diante das injustiças recorrentes de homofobia.

Nesse sentido, a escola configura-se um lugar de opressão e de violências para os educandos LGBTT. Embora todo o alunado esteja em situação de vulnerabilidade por conta da luta pela afirmação sexual dos jovens, ainda são os homessexuais que enfrentam maiores problemas, conflitos, inaceitação da maioria, discriminação por parte dos colegas, professores, gestores etc.

A insensibilidade dos profissionais da educação diante das mais variadas violências sofridas por educandos LGBTT, tendem a desestimulá-los, causando profundos problemas de afirmação sexual, social, psicológico, fortalecendo nesses educandos, um processo distanciamento de uma cruel realidade. Por isso, é urgente a necessidade de que algo seja feito. Assim, a contribuição científica desta pesquisa se dá em refletir, compreender e explicar as percepções docentes sobre educação de gênero e homofobia na perspectiva dos direitos humanos no contexto escolar.

Para alcançar este objetivo foi feita uma revisão integrativa. Os descritores utilizados para a busca de dados foram os seguintes: percepções docentes sobre educação de gênero; percepções docentes sobre diversidade sexual; e percepções docentes sobre homofobia. A pergunta problema que direcionou o levantamento da literatura e as discussões foi a seguinte: quais são as percepções docentes sobre educação de gênero, diversidade sexual e homofobia na perspectiva dos Direitos Humanos no contexto escolar? A princípio foram

selecionados um total de 19 artigos. Após uma avaliação sistemática dos artigos, foram selecionados aqueles que estavam de acordo com os objetivos e critérios estabelecidos a priori, sendo 03 artigos da plataforma Scielo e 08 da Lilacs entre os anos de 2011 a 2017. Nestes foram feitas leituras mais acuradas e deram as bases teóricas necessárias para as discussões realizadas.
Os artigos analisados seguem na tabela 01 logo abaixo, nesta há os títulos, anos dos artigos e as plataformas ao qual estão indexados.

Tabela 01. Título e ano de publicação dos artigos analisados

Títulos	Anos	Plataformas
Relações entre gênero e escola no discurso de professoras do ensino fundamental	2011	Lilacs
Professores/as diante da sexualidade-gênero no cotidiano escolar	2011	Lilacs
Psicologia Escolar e formação continuada de professores em gênero e sexualidade	2012	Lilacs
Educando para a diversidade: desafiando a moral sexual e construindo estratégias de combate à discriminação no cotidiano escolar	2012	Scielo
Diversidade sexual e educação: desafios para a formação docente	2013	Lilacs
Body, gender and sexuality in teacher training: a meta-analysis	2015	Scielo
Homofobia na Escola: As Representações de Educadores/as	2015	Lilacs
Gênero, Sexualidade e Diversidade na Escola a partir da Perspectiva de Professores/as	2015	Lilacs
Igualdad de género en las instituciones educativas de la primera infancia brasileña	2015	Lilacs
O discurso da licenciatura em educação física sobre as questões de gênero na formação profissional em educação física	2016	Lilacs
Religião, formação docente e socialização de gênero	2017	Scielo

Fonte: Tabela construída pelos autores

PROBLEMATIZAÇÃO
Uma das preocupações que permeiam a educação atualmente são as discussões em torno do respeito e do reconhecimento da diversidade sexual, por esse motivo faz-se necessária à busca por compreensão das origens da homofobia e de estratégias para combatê-la.
É sabido que essas discussões não são recentes, contudo, no Brasil ainda soa com muita desconfiança e conservadorismo, todavia, já existem importantes projetos de educação que visam desenvolver o senso crítico sobre o respeito pelas diversidades. Pode-se dizer que os debates em torno da diversidade sexual na educação estão associados à ação dos movimentos sociais LGBTT, movimentos que coincidentemente ou não se fortaleceram, de forma direta ou indireta, intensificados em meados dos anos de 1960, principalmente das lutas pelos direitos civis.
A escola tem avançado sob múltiplos aspectos, entretanto, quando se trata de educação de gênero (homossexualidade) no ambiente escolar. Abramovay (2005) afirma que a comunidade escolar não está pronta para lidar com essas discussões, e optam pelo silencio, muitas vezes, contribuindo ativamente, para a reprodução desse tipo de violência.
Junqueira (2009) apontou que a homofobia interfere negativamente no bem-estar subjetivo dos educandos, no rendimento escolar, produzindo medo, insegurança, desinteresse pela escola que muitas vezes acarreta em abandono da mesma. Além de levar muitos adolescentes do ensino básico ao suicídio por conta das pressões e discriminações homofóbicas.
Ainda de acordo com Junqueira (2009) educação de gênero é relegada nas escolas de ensino básico, seja porque os educadores não explicam a respeito por desconhecerem ou se incomodarem com a questão, haja vista, muitos agirem de forma homofóbica, seja porque não receberam formação adequada sobre a questão, como também porque o assunto não é abordado como componente curricular, muito menos nos livros didáticos ou porque os professores prefiram não se comprometer com essa temática, pois acreditam que essa é uma responsabilidade unicamente das famílias dos educandos.
Segundo Junqueira (2009) a vida escolar é uma das fases mais importantes na vida de um ser humano, por esse motivo, a escola é responsável por formar cidadãos críticos e conscientes para atuarem na sociedade com responsabilidade, entretanto a escola tem se omitido frente a questões relativas à formação consciente de seus educandos, como por exemplo, se omitem diante de preconceitos, brigas e questões como homofobia.
Ao estudar a questão foi possível observar que até mesmo documentos e diretrizes reguladoras da educação nacional precisam urgentemente se adequarem a esta nova realidade de necessidades educativas, como por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's (BRASIL, 1999), as Diretrizes Curricula-

res Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM (BRASIL, 2000) e a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996). Bem como, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC. (RASIL, 2017).

Abramovay (2005), bem como Dayrell (2003, 2009), apontaram que a escola, com o tempo, tem se tornado cada dia mais um ambiente privilegiado de conflitos e estranhamentos, esse fenômeno acontece porque há no mesmo espaço, pessoas de diferentes etnias, gênero, religião, diversidades afins. Contudo, muitas referências curriculares não dão a devida ênfase aos problemas destacados, principalmente aquele relacionado à diversidade sexual, neste perfil, entende-se que se enquadram os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1999). Todavia, trata a questão como conteúdo "transversal".

Infelizmente os currículos dos sistemas educativos brasileiros não tratam ou tratam de forma elementar as questões relacionadas à identidade de gênero, direitos sexuais, liberdade sexual. Vê-se que são temas evitados pelos currículos prescritos, rotina escolar e práticas docentes em sala de aula. Por isso e outros fatores, são urgentes e necessárias novas problematizações e conhecimentos que tragam à luz discussões direcionadas pelos educadores sobre as temáticas, para que a escola venha a ser um local que preze pelo respeito às diversidades.

Observa-se, nestes termos, que é urgente o desenvolvimento de propostas de vivências e combate ao ódio, homofobias e preconceitos para com a juventude LGBTT, principalmente nos ambientes educacionais. Isto por conta das inúmeras hostilidades que estes estudantes enfrentam todos os dias nas escolas, portanto, buscar formas de superar estas barreiras e aumentar a capacidade de as organizações educativas enfrentarem o problema e defender os direitos dos/das adolescentes e jovens no Brasil, bem como, avançar na promoção da igualdade dos jovens LGBTT, por meio de políticas públicas e práticas pedagógicas, nos dias atuais, torna-se mais que uma necessidade. A formação docente para lidar com a questão é fundamental e mais que urgente. (DAYRELL, 2003, 2009). Para que isto aconteça é importante à formação docente sobre as temáticas, relacionando-as aos princípios dos Direitos Humanos, para que assim possam ter percepções não preconceituosas em relação às questões. Enquanto estes levarem em consideração primordialmente suas percepções religiosas em detrimento aos Direitos Humanos, será difícil de observar mudanças efetivas e significativas no contexto escolar.

EMBASAMENTO FILOSÓFICO

Paulo freire, mentor da educação para a conscientização, foi um dos mais importantes educadores brasileiros, deixando como legado uma das mais importantes contribuições para a educação, seu trabalho é reconhecido em nível nacional e internacional. Paulo Freire trabalhou em prol de uma sociedade mais igualitária e justa, principalmente em defesa da população marginalizada e oprimida, assim como ele mesmo intitulou uma de suas obras mais importantes "Pedagogia do oprimido" (1987), bem como, "Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática docente" (1996), que reflete a condição de homem consciente e de seu compromisso para com a sociedade e respeito ao outro.

Partindo dessa perspectiva, suas ideias são imprescindíveis para o processo de formação docente inicial e continuada no que tange a reflexão crítica e como estas se articulam com a prática pedagógica. Para Freire, a teoria é válida se tiver um caráter transformador, se for útil para transportar o homem, à reflexão e a conscientização. Quanto à prática, Freire pensa em subjetividade/objetividade, colocado como práxis que o homem precise não só conhecer o mundo, mas que possa transformá-lo. O conhecimento é um ato ativo, de conscientização, intercomunicação, no qual a educação seja concebida pelos homens entre si mediados pelo meio, dizia ele: "[...] a práxis, porém, é ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo". (FREIRE, 1996, p. 40). Sendo assim, a função da prática é a de agir sobre o mundo para transformá-lo, lutar contra os preconceitos, discriminações e todo tipo de desigualdade.

O processor pode ser concebido na teoria de Freire (1996) como uma liderança revolucionária, que deve utilizar-se de sua prática para promover libertação, humanização, igualdade, justiça, o bem-estar de todos, pondo em prática o "fazer junto" ao invés do "fazer para", porque o mais importante não é o destaque

de um, mas o melhor para todos – a democracia.

Freire (1987, 1996) defende que a educação deveria ser concebida criticamente e em conjunto, ou seja, o educando aprenderia com o educador e o educador com o educando, sem preconceitos e sendo influenciados pelo meio, e só assim, poderiam transformar o meio, através de suas concepções. Segundo Freire (1987), a escola conservadora fabrica alunos acomodados e satisfeitos com o mundo existente, contudo, para ele o real papel da educação é de incomodar e lutar por justiças. Ainda de acordo com Paulo Freire (1996), a prática do educador não deve ser autoritária, muito menos conservadora, mas deve proporcionar ao educando autonomia, dignidade, promover a instigação, curiosidade, para que o educando, ao ser provocado pelo educador, busque respostas e não aceite como única resposta a do educador, sendo que o papel desse é o de intermediar, buscar junto, aprender junto, porque as vivências, gêneros, diversidade sexual, percepções e etc., dos educandos devem ser respeitadas.

Segundo Freire (1987, 1996), o educador, em sua prática, deve estimular os alunos a desenvolverem-se em pensamentos críticos, deve respeitar as diferenças, sem preconceitos, porque as discriminações são imorais e contrárias a pratica docente que deve ser patrocinadora de justiças e de busca e preservação da igualdade. Desse modo, o educador precisa estar envolvido com a sua prática para que consiga envolver os educandos, exercendo seu ofício com ética e respeito por si e pelos educandos, dando o exemplo perceptivo e prático de luta por igualdade e justiça.

O papel do professor é de grande importância para o desenvolvimento social, precisa afastar-se de suas ignorâncias e ouvir, compreender o aluno, e buscar desmontar todo e qualquer tipo de discriminação para que assim ele possa efetivamente promover educação de qualidade. Ou seja, de forma que uma consciência emancipadora seja construída (GRAMSCI, 2011), a partir da escola, de forma que todo tipo de violências, homofobias e preconceitos afins sejam abominados.

Assim, fica evidenciado a necessidade de se avaliar e repensar as práticas docentes, as propostas de ensino-aprendizagem que sejam agregadoras e harmônicas das diversidades presentes nas escolas, de forma que os educandos que manifestem preferências fora do padrão heteronortivo não sejam rechaçados da convivência social.

DISCUSSÃO

As percepções docentes sobre diversidade sexual, gênero e homofobia etc., ainda são bastante conservadoras e tímidas no Brasil. Os artigos lidos são enfáticos ao apontarem que, inclusive os currículos escolares, apresentam fortes conservadorismos sobre as questões, além de basicamente não terem práticas efetivas de formação docente para o respeito da diversidade sexual, educação de gênero e combate a homofobia. Quando há, são muitas vezes coagidas pelas tradições patriarcais machistas e religiosas que condicionam as crenças e caminhar da sociedade, bem como as práticas pedagógicas.

A constituição da diversidade se¬xual como um tema educacional está ligada ao combate da homofobia e respeito às diversidades, isto tem estreita relação com os Direitos Humanos, contudo, tem sido abordada com outros focos de atenção, isto é, relacionada às doenças sexualmente transmissíveis, a AIDS, e a gravidez na adolescência. Desse modo, se esvazia e tira o real foco que devem ter as discussões sobre a temática.

Uma pergunta que se faz diante das temáticas em discussão é: qual a importância de se discutir sexualidade, gênero e homofobia na perspectiva dos direitos humanos no contexto escolar? Uma das muitas respostas seria porque que é no contexto escolar que surgem situações de violência e exclusão para com aqueles que não pertencem ao padrão sexual hegemônico. As tradições culturais machistas, religiosas, patriarcalistas influenciam diretamente o contexto e rotina escolar, bem como as percepções e práticas docentes, inclusive, ao analisar o cotidiano escolar, percebe-se que está organizado de forma difusa. A tradição religiosa, que influencia as percepções e práticas docentes, é manifestada por meio de expressões de linguagem, uso de roupas e acessórios, murais e comemorações, de forma a haver uma naturalização das tradições machista-cristãs no ambiente escolar. Esta tradição muitas vezes, orienta e condiciona os docentes nas escolhas didáticas, na seleção de livros e definição de objetivos educacio-

nais. Assim, não é estranho dizer que a religião é forte condutora das percepções docentes e consequentemente do trabalho escolar. (KNOBLAUCH, 2017).

Os artigos, direta ou indiretamente, faziam referências ao poder das percepções de caráter religiosas que os professores manifestavam. Por isso, entender as influências religiosas é de suma importância para compreender como esta variável condiciona não apenas as percepções, mas também as práticas pedagógicas, além de infelizmente serem uma barreira para o desenvolvimento de uma educação que respeite a diversidade sexual, gêneros e o combate a homofobia.

Knoblauch (2017), por exemplo, apontou as fortes influências da religião na formação de professores de um curso de pedagogia. Demonstrou que as contradições são evidentes, principalmente no discurso e nas práticas pedagógicas em sala de aula. Pois, enquanto os docentes concordam discursivamente que é necessário respeitar as diversidades, manifestam, em contrapartida, que não se sentem à vontade para trabalharem a temática em sala de aula. Dizem que não tem a formação necessária, contudo, demonstram também pouco ou nenhum esforço para superarem as limitações formativas em relação às questões. Muitos docentes fazem uso de discursos que contradizem os próprios discursos a partir de certas práticas pedagógicas, como por exemplo, de que respeitam, mas não acham "normal", "natural", menino fazer coisas de meninas e vice-versa. (KNOBLAUCH, 2017). Isto nem sempre acontece em per si, mas muitas vezes inconscientemente, evidenciando assim o poder formativo-cultural; familiar, religioso, político, machista, patriarcal ao qual estiveram submetidos desde o nascimento.

Os artigos analisados expuseram que há inclusive fortes concepções "sexistas" entre os docentes em relação à educação de gênero e diversidade sexual na escola. Isto quer dizer que há certa naturalização de que a heterossexualidade é superior do ponto de vista social, moral e do desenvolvimento psicológico às outras formas de expressão da sexualidade. Concebem, a partir disso, que a masculinidade e a feminilidade se complementam de forma "natural". Evidenciado assim também o poder e força da concepção tradicional sobre sexualidade. A esse respeito, é importante destacar que as percepções "sexistas" produzem a ilusão de que a sexualidade pertence ao âmbito do "privado" e a educação nestes termos não deveria discutir certas temáticas, como por exemplo, principalmente questões que envolvam gênero. (NARDI & QUARTIERO, 2012).

A situação não é um problema apenas no contexto escolar da educação básica, na verdade pode-se dizer, guardando as devidas proporções, que é uma consequência da forma que estão organizados os cursos de licenciaturas, sobre como tratam a questão. A esse respeito, Gesser (2012) apontou que nos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de licenciaturas, como de pedagogia, as grades curriculares não levam em consideração a questão de gênero e sexualidade de forma efetiva e intensa, principalmente relacionando-as aos princípios da Declaração dos Direitos Humanos (ONU, 1948). Há, inclusive, cursos de graduações que não apresentam propostas e disciplinas formadoras nessa perspectiva. Quando há, não são organizadas do ponto de vista teórico-metodológicos para dar condições devidas os professores para lidarem com a questão no contexto escolar. (CORREIA, 2016).

Observou-se que há também o fator do desenvolvimento de uma educação condicionada às tradições culturais conservadoras nos cursos superiores, isto consequentemente tem impactos no cotidiano das salas de aula, onde, por exemplo, a temática sexualidade e gênero são tratadas sob a perspectiva biológica ou do ensinamento de preceitos morais. (GESSER, 2012).

Há, propostas curriculares que discutem a questão apenas quando tratam do tema doenças sexualmente transmissíveis. Manifestando assim, veladamente, desapreço a necessidade de debater permanentemente no cotidiano e rotina escolar a temática.

Identificou-se também que há por parcela significativa dos docentes o desconhecimento das políticas estaduais e diretrizes federais para o desenvolvimento de práticas pedagógicas sobre a diversidade sexual e de gênero, bem como, de combate a homofobia no contexto escolar. A esse respeito, Finco (2015, p. 15) destacou que:

[...] la producción y los debates académicos

sobre las temáticas de género en el ámbito de las políticas públicas de educación, destacan las contradicciones entre las propuestas de inclusión de género en las propuestas educativas y la ausencia de acciones que garanticen la debida implementación de las nuevas exigencias para la práctica docente en instituciones de educación [...].

Além da falta de políticas públicas relacionadas a formação e orientação das práticas docentes, as que existem são pouco divulgadas e pouco conhecidas pelos educadores, há também certa apatia (descaso) em relação aos temas. Embora já haja ilhas de resistências e contra-cultura. (LOURO, 2003).
O contexto de nascimento, crescimento, religioso, acadêmico (inclusive no ensino superior) condicionam a postura profissional a posições de caráter pessoais, estas geralmente estão relacionadas às crenças religiosas. Com isso, há o fortalecimento da naturalização de hábitos, concepções e valores sobre a temática sexualidade, gênero e homofobia.
Os artigos analisados demonstraram também que muitas pesquisas têm apontado que o sistema educacional, principalmente da educação básica, colabora com a manutenção de ideias preconceituosas em relação às identidades das pessoas, com base em critérios culturais, políticos, religiosos fixos acerca das concepções do que é ser mulher e homem.
A esse respeito, pôde-se observar as fortes relações de poder estabelecidas pelas percepções religiosas hegemônicas em relação ao que é ser "macho" e "fêmea". (LOURO, 2003; MEYER, 2003).
Portanto, neste ínterim, a escola atua como instituidora de representações, dita não apenas comportamentos, concepções e atitudes para os alunos, mas também classificando e reprimindo aqueles que não estão enquadrados nas normas consideradas "normais", "adequadas", "naturais" etc., têm-se como exemplo, a formação curricular, a escolha dos conteúdos e materiais a que serão trabalhados, o estabelecimento de relações interpessoais entre os pares e os métodos utilizados no ensino. (MAIA & al et., 2011). Assim, a escola, principalmente diante das percepções docentes do que é "ideal", "natural", busca adequar os alunos(as) ao gênero a que pertence "naturalmente". (BRITZMAN, 1996). Com isso, as percepções tradicionais (conservadoras) dos professores acerca das questões de gênero e sexualidade são refletidas em suas práxis educativa. Dessa forma, observa-se que há sorrateiramente o controle do que o outro deve ser, de como deve se comportar, de sua identidade, ou seja, se é homem, deve se comportar, vestir, falar como homem, se é mulher, deve se comportar também como tal. (MEYER, 2003).
Apesar da maioria dos educadores acreditarem que a escola deve realizar um trabalho de educação sexual, há uma lacuna entre o que está previsto nos documentos curriculares, legislações e diretrizes, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL,1996), e a realidade concreta. Também por isso, os trabalhos de educação sexual e gênero são limitados.
Há lacunas em termos de formação de professores para lidar com as questões de gênero, sexualidade e diversidade na escola, principalmente relacionando as temáticas aos Direitos Humanos. (MADUREIRA, 2015).
Por isso que de acordo com Madureira (2015), bem como Junqueira (2009) e Louro (2003), há a necessidade urgente de que os professores mudem suas percepções sobre as raízes histórico-culturais e as bases afetivas dos preconceitos e adotem abordagens pautadas nos Direitos Humanos integrados ao combate à homofobia e respeito às diversidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta revisão tivemos como objetivo entender as percepções docentes sobre os temas diversidade sexual, educação de gênero e homofobia no contexto escolar a luz dos Direitos Humanos. Foi possível entender que as representações dos/as docentes acerca dos temas englobam variedades de pensamentos, como: crenças, ideias pré-estabelecidas e contradições por conta de diferentes influências e tradições, a esse respeito, teve destaque a tradição religiosa dominante (cristã).
Os docentes manifestam concepções reducionistas acerca dos temas que estão relacionados a gênero e sexualidade. A respeito da questão homofobia, manifestam que devem ser combatidos todos os tipos de práticas homofóbicas, contudo, nos discursos dos mesmos é possível identificar crenças que levam a práticas veladas ligadas a homofobia. Dificil-

mente relacionam os Direitos Humanos com a questão da diversidade sexual.
Em síntese, os estudos divulgados nos artigos selecionados e lidos, evidenciaram que é necessário que os docentes abordem, de modo mais incisivo e significativo, os temas diversidade sexual, gênero e homofobia no contexto escolar, relacionando-os aos temas que enfoquem os Direitos Humanos. De forma que desenvolvam práticas educativas que mostrem que independente das crenças e tradições religiosas, culturais e políticas das pessoas, o respeito pela diversidade é de fundamental importância para se construir um contexto educacional democrático, livre e respeitoso dos direitos individuais e coletivos.

BIBLIOGRAFIAS CONSULTADAS

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. (2005). Juventudes no Brasil. Vulnerabilidades negativas e positivas, desafiando enfoques de políticas públicas. Em J. C. Petrini & V. R. S. Cavalcanti (Org.). Família, sociedade e subjetividades. Uma perspectiva multidisciplinar (pp.55-83). Petrópolis: Vozes.

AVILA, André Heloy; TONELI, Maria Juracy Filgueiras; ANDALO, Carmen Silvia de Arruda. Professores/as diante da sexualidade-gênero no cotidiano escolar. Psicol. estud., Maringá , v. 16, n. 2, p. 289-298, June 2011.

ALTMANN, H. (2013). Diversidade sexual e educação: desafios para a formação docente. Sexualidad, Salud y Sociedad, (13), 69-82.

BRASIL (PCN'S). Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Ministério da Educação. Brasília,1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC/ CNE, 2000.

BRASIL. Lei Nº 9.394 de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN; Brasil, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Governo Federal. Base Nacional Curricular Comum: BNCC. (MEC), 2017.

BRITZMAN, D. P. (1996). O que é esta coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. Educação & Realidade. Rio Grande do Sul, Cidade, vol. 21, n. 1, pp. 71-96.

CORREIA, Marcos Miranda et al. O discurso da licenciatura em educação física sobre as questões de gênero na formação profissional em educação física. SALUSVITA, Bauru, v. 35, n. 1, p. 67-83, 2016.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. Revista Brasileira de Educação. set./out./nov./dez. 2003.

_____. etalli. O aluno do Ensino Médio: o jovem desconhecido, in Juventude e escolarização: os sentidos do Ensino Médio. TV Escola. Ano XIX. Boletim 18. Brasília: MEC. novembro 2009.

FINCO, D. (2015). Igualdad de género en las instituciones educativas de la primera infancia brasileña. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 13 (1), pp. 85-96.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia – Saberes Necessários à prática Educativa. 17ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002.

FOUCAULT, M. A Ordem do Discurso. 5ª ed. São Paulo: Loyola, 1996.

GESSER, Marivete et al. Psicologia escolar e formação continuada de professores em gênero e sexualidade. Psicol. Esc. Educ., Maringá, v. 16, n. 2, p. 229-236, Dec. 2012.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do Cárcere. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011. Parte III, Caderno 22: Americanismo e fordismo.

JUNQUEIRA, R. D. (UNESCO). Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas / Rogério Diniz Junqueira (organizador). – Brasília: Ministério

da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

MADUREIRA, Ana Flávia do Amaral; BRANCO, Ângela Uchoa. Gênero, sexualidade e diversidade na escola a partir da perspectiva de professores/as. Temas psicol. vol.23 no.3 Ribeirão Preto set. 2015.

MAIA, A. C. B., Navarro, C., & Maia, A.F. (2011). Relações entre gênero e escola no discurso de professoras do ensino fundamental. Revista Psicologia da Educação, 32(1), 25-46.

ONU. Declaração Universal do Direitos Humanos. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948. Disponível em: http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf - Acessado em 27.06.2018.

SOUZA, Elaine de Jesus; SILVA, Joilson Pereira da; SANTOS, Claudiene. Homofobia na escola: as representações de educadores/as. Temas psicol., Ribeirão Preto, v. 23, n. 3, p. 635-647, set. 2015 .

MEYER, D. G. (2003). "Escola, currículo e diferença: implicações para a docência". In: Barbosa, R. L. L. Formação de educadores: desafios e perspectivas. São Paulo, UNESP, pp. 257-265.

NARDI, Henrique Caetano; QUARTIERO, Eliana. Educando para a diversidade: desafiando a moral sexual e construindo estratégias de combate à discriminação no cotidiano escolar. Sex., Salud Soc. (Rio J.), Rio de Janeiro, n. 11, p. 59-87, Aug. 2012.

KNOBLAUCH, Adriane. Religião, formação docente e socialização de gênero. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 43, n. 3, p. 899-914, Sept. 2017.

O PAPEL DO DOCENTE E A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO COM PROJETOS DE APRENDIZAGEM

TATIANE CRISTINA GINO FERREIRA

RESUMO
Atualmente se observam grandes transformações em todas as áreas da atividade humana, a evolução das tecnologias tem alterado nossas relações, vem se mostrando cada vez mais necessárias e até mesmo indispensáveis no nosso ambiente pessoal, social e profissional. A inserção das ferramentas tecnológicas na educação, trazem novos desafios e possibilidades á prática docente. É preciso planejamento e conhecimento destas ferramentas, para que sejam potentes e qualifiquem o processo de ensino e aprendizagem. Este estudo utilizou-se de uma revisão bibliográfica, para discutir o que é e como se dá a Aprendizagem Baseada em Projetos nas unidades educacionais, aborda os atuais desafios enfrentados pelos docentes no trabalho com projetos, trazendo a reflexão às características que o docente precisa ter para aplicar esta prática no ambiente escolar. A presente proposta de pesquisa, compreendeu que a ABP, transcende o currículo comum, nesta proposta de ensino o aluno é envolvido em ações reais e na construção colaborativa do conhecimento, esta metodologia favorece o desenvolvimento de competências essenciais para a formação dos educandos. Neste contexto, é fundamental que o docente compreenda a relevância do seu papel como mediador no processo de construção de conhecimento.
Palavras-chave: Aprendizagem. Projetos. Metodologia. Docente. Desafios. Conhecimento.

ABSTRACT

Currently, great transformations are observed in all areas of human activity, the evolution of technologies has changed our relations, has been showing how much more necessary and just even indispensable to our ambient personal, social, and professional. The insertion of technological tools in education, brings news challenges e possibilities to teaching practice. Is required planning e knowledge that tools, to be potent and qualified the process of teaching and learning. That study is used one bibliographic review, to discuss what is and how do get the Project Based Learning in education unit, approach the actual challenge facing by the teachers at work with projects, bringing to reflection the characteristic of teacher needs to have to applicant that practice on escolar ambient. The present proposal of research, did comprehend what the PBL, transcend the common curriculum, in this proposal of teaching, the student Is involvement on real actions and on the collaborative construction of knowledge, this methodology favors the development of essentials competency to formation of students. That's context is fundamental what the teacher to understand the relevance your role as mediator on the process of knowledge construction.

Keywords: Learning. Projects. Methodology. Teacher. Challenges. Knowledge.

Introdução

Atualmente a sociedade passa por constantes transformações, aprimorar as possibilidades de aprendizagem do aluno para que ele desenvolva competências básicas e continue aprendendo, é uma pauta em constante discussão. A sociedade na qual estamos inseridos, cada vez mais utilizam as ferramentas tecnológicas para a criação e a troca de informações.

Neste contexto, tem sido desafiador para os professores propor um ensino vinculado ao cotidiano, contextualizo, interdisciplinar, como proposto pelos - Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (BRASIL 2000). Percebemos uma mudança na prática pedagógica nas escolas, com a aprendizagem baseada em projetos, vemos os alunos envolvidos no processo de resolução de problemas.

A Aprendizagem baseada em projetos (ABP) é uma estratégia de ensino e aprendizagem, que exige muito empenho dos discentes e docentes. Ao professor é esperado reflexão sobre a atividade docente e mudança da postura tradicional, quanto aos estudantes espera-se que assumam a responsabilidade e gerenciem a sua própria aprendizagem, Muitos docentes ainda apresentam resistência no trabalho com projetos de aprendizagem, mesmo diante de estudos que

comprovam o quanto esta metodologia desperta o interesse dos alunos e contribuiu com o processo de aprendizagem dos educandos. Este estudo apresenta o quanto o desenvolvimento de projetos qualifica a prática pedagógica e favorece o processo de ensino-aprendizagem. Dialogando com estudiosos traz a reflexão sobre o trabalho docente, buscando compreender como enfrentar e os desafios frente as novas demandas. Este estudo não se esgota aqui, é necessário aprofundamento em novos estudos e pesquisas, educação, tecnologia e aprendizagem baseada em projetos, favorecem a troca de experiências, questionamentos e muito debate.

Aprendizagem baseada em projetos

A aprendizagem baseada em projetos é uma metodologia que favorece uma abordagem dinâmica em sala de aula, permitindo que os alunos explorem os desafios do mundo no qual estão inseridos, favorecendo o desenvolvimento do protagonismo dos estudantes. A educação é centrada em um processo de aplicação do conhecimento, pesquisa e produção. A aula deixa de ser expositiva e passa a ser propositiva, para Boss, Larmer e Mergendoller(2013) na ABP o aprendizado é centrado no aluno, uma estratégia de ensino que aumenta a motivação dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento de competências.

Esta metodologia surgiu como proposta pedagógica em 1919, quando as ideias de John Dewey influenciaram William Heard Kilpatrick. A ideia era a de atrelar o aprendizado à resolução de problemas comuns ao cotidiano dos alunos, desatrelando a teoria do contexto estritamente escolar. (Menezes; Faria. 2003).

A ABP estimula o pensamento crítico dos estudantes, levando os mesmos a coletar informações, levantar hipóteses, fazer perguntas, compartilhar suas ideias conhecimentos com os colegas. Projetos são ações cujos objetivos são previamente definidos e nascem de problema, curiosidade, necessidade, questões norteadoras ou oportunidades que estão diante do grupo. É importante levar o grupo a refletir sobre qual a natureza do problema, e dar a oportunidade aos alunos de apresentarem suas soluções para o problema posto, não se trata de resolver a questão de imediato e sim incentivar os alunos a pensarem em várias possibilidades, a expandirem o olhar.

A aprendizagem baseada em projetos favorece experiências de aprendizagem que despertam a curiosidade e levam os alunos a investigação. Os educandos são desafiados, a construção de conhecimentos se dá coletivamente e de forma interdisciplinar. Envolvem a organização dos grupos, organização do tempo de execução, escolha coletiva do tema a ser estudado, definição dos objetivos para que as aprendizagens tenham significado e alcancem a finalidade proposta.
citação

De acordo com (Goodson, 2001), um dos objetivos educacionais é levar o estudante a assumir a responsabilidade da sua própria aprendizagem, e a aquisição de conhecimentos. Nesta metodologia os projetos são interdisciplinares, a questão norteadora deve motivar os alunos por novas descobertas, o ponto de partida é um problema real e significativo para os estudantes. Neste contexto, acabe ao educador planejar, estabelecer estratégias, orientar, desafiar seus alunos, elaborar coletivamente o cronograma que permita o alcance dos objetivos traçados. Os projetos partem de uma intenção, seguem um planejamento, são executados e avaliados. É importante que os alunos aprendam o processo, entendam como pensar a partir de uma questão levantada e desenvolvê-la até o produto.

A aprendizagem baseada em projetos é fundamental para o desenvolvimento da rotina escolar, além de otimizar o processo de ensino e aprendizagem. Esta metodologia favorece a relação entre o docente e discentes, intensifica a relação entre a escola e a família, favorece a integração entre o corpo docente, aumenta ao senso de pertencimento e o protagonismo do aluno, contribui para a construção de um ambiente escolar acolhedor, proporciona vivências e experiências potentes para o desenvolvimento do aluno. Para Castro (2016), o uso de ferramenta digitais na organização de projetos podem estimular a geração de ideias e promover a criatividade dos estudantes.
Entretanto, é importante saber que nem todos aprendem no mesmo ritmo, da mesma forma, cada um tem a sua necessidade e inte-

resse, e estes podem ser diferentes. Devese compreender que cada um tem um ritmo, um estilo, um gosto, que deve ser respeitado. (Mello, Neto & Petrillo, 2019)

A ABP pode ser caracterizado como abordagem de aprendizagem ativa, uma alternativa para introduzir práticas inovadoras na educação. Para Badia e García (2006), "a inserção das ferramentas tecnológicas facilitam a gestão, o acesso e a distribuição das informações e do conteúdo, permitindo que se estabeleça uma melhor interação entre os participantes". Portanto, o uso das TCIs, favorecem uma melhor organização dos processos de trabalho, permitem ao educador ultrapassar barreiras da sala de aula tradicional.
O uso de diferentes recursos online também pode permitir a comunicação com elementos externos à sala de aula, facilitar o acesso a outros pontos de vista, gerenciar o trabalho em grupo e viabilizar a troca de feedbacks entre professores e alunos. (Castro, 2012, p.4)

De acordo com Papert (2008), a utilização do computador no ambiente de ensino pode ocorrer segundo duas abordagens: a instrucionista, na qual apesar da utilização de tecnologias o ensino permanece restringido às práticas tradicionais, e a construtivista, na qual as dinâmicas permitem que o aprendizado seja atingido enquanto o aluno atua de forma ativa na construção do conhecimento.

O uso das TCIs para organizar os resultados obtidos, propicia novas aprendizagens e enriquecem o projeto, é importante verificar qual ferramenta é a mais aplicável a cada situação. A avaliação em projetos de aprendizagem ocorre durante todo o processo, e o crescimento de cada educando é percebido pelas trocas e interações ativas de cada um. Pode ser realizada individualmente e por pares, ou seja, os próprios componentes dos grupos atribuem notas para os colegas da equipe e cada aluno se autoavalia, o que estimula a autocrítica e a crítica construtiva aos demais. (Mello, Neto & Petrillo, 2019)

Sendo assim, é atribuição do professor conhecer as ferramentas para ser capaz de identificar como esses recursos serão integrados, e como se adequarão às práticas pedagógicas, de forma que não se reproduza o senso comum de que apenas inserir a tecnologia nas aulas, já garante a aprendizagem dos alunos.

Os desafios e o papel do docente

O fazer docente está em constante construção, as exigências, características, variam de acordo com concepções e estão relacionados ao contexto social-histórico. Segundo Tardif (2002), o objeto do trabalho docente são os seres humanos que possuem características peculiares. A prática pedagógica se dá entre sujeitos individuais, com diferentes histórias, interesses e necessidades.

Cada professor no seu dia a dia utiliza de estratégias para um atendimento individualizado, a forma como o professor domina a um conteúdo é diferente do aluno, a maneira como interage ao trabalhar este conteúdo envolve questões éticas, histórico e culturais.

Segundo Sacristan (1991, p. 74):
A competência docente não é tanto uma técnica composta por uma série de destrezas baseadas em conhecimentos concretos ou na experiência, nem uma simples descoberta pessoal. O professor não é um técnico nem um improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos pré-existente.

Os conteúdos trabalhados precisam estar relacionados ao contexto social de ser significativo para o aluno, as relações entre professores e alunos devem ser de troca, compartilhamento, pautadas no diálogo e na escuta, também são considerados elementos formadores a maneira como o professor lida com o conhecimento, sua postura, interesses e valores.

Como menciona Molin "O professor também aprende ao mesmo tempo dos estudantes, tendo a valiosa oportunidade de atualizar continuamente seus saberes, enquanto desenvolve e transforma sua prática pedagógica". (2010, pág. 204).

O trabalho com os alunos exige envolvimento do professor, para garantir o comprometimento dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. Para Tardif (2002), a prática do decente traz aquilo que este sujeito é como pessoa, é um componente do seu trabalho.

Aquilo que nos parece ser a característica do trabalho investido ou vivido é a integração ou absorção da personalidade do trabalhador no processo de trabalho quotidiano enquanto elemento central que contribui para a realização desse processo. (...) Nesse tipo de atividade, a personalidade do trabalhador, suas emoções, sua afetividade fazem parte integrante do processo de trabalho: a própria pessoa, com suas qualidades, seus defeitos, sua sensibilidade, em suma, tudo o que ela é, torna-se, de certa maneira, um instrumento de trabalho. Nesse sentido ela é um componente tecnológico das profissões de interação. Essa tecnologia emocional é representada por posturas físicas, por maneiras de estar com os alunos. (Tardif, 2002, p. 142)

Sendo assim, o trabalho com projetos não exige que o professor detenha todo o conhecimento, o que se espera é uma mudança de atitude, posicionamento, reflexão sobre sua prática passando de um transmissor de conhecimento para um orientador, mediador do conhecimento. Mas nem todos estão dispostos a mudar sua metodologia de trabalho, de acordo com Magdalena (2010, pág.10) a proposta de Projetos de Aprendizagem "se confronta com o modelo de método científico tradicionalmente abordado nas escolas". Segundo Fagundes (1999) o "processo é lento, mas é como uma teia que vai se formando conforme os fios vão sendo tecidos e tramados" (pág.25).

Para Molin, a prática pedagógica baseada em projetos "implica abandonar a rigidez dos conteúdos tidos como universais, ensinados pelo professor de forma linear e sequencial" (pág.205). Existe resistência entre a equipe docente no trabalho com projetos de aprendizagem, muitos temem que não respeitando a sequência da grade curricular programática, os alunos não estarão aptos para o convívio em sociedade, para avançarem em seus estudos, não estarão qualificados para o mercado de trabalho. A falta de formação continuada e conhecimento fazem que com que os educadores mantenham "um pé no passado e um pé no futuro" Magdalena (2010, pág.44).

Nos dias atuais, estudiosos já comprovaram a relevância do trabalho com projetos de aprendizagem, mas na prática as mudanças são tímidas. Inquietações quanto a qualidade da formação dos estudantes com esta metodologia, ainda geram conflitos no ambiente escolar. É preciso compreender que novo perfil do aluno, exige novas competências e conhecimentos dos seus professores. Sendo assim, a aprendizagem baseada em projetos procura estabelecer uma conexão entre os conteúdos construídos no ambiente escolar, com o contexto no qual estes estudantes estão inseridos.

De acordo com Alarcão (1998, p.104): O conhecimento do professor não é meramente acadêmico, racional, feito de factos, noções e teorias, como também não é um conhecimento feito só de experiência. É um saber que consiste em gerir a informação disponível e adequá-la estrategicamente ao contexto da situação formativa, em que, em cada instante, se situa sem perder de vista os objetivos traçados. É um saber agir em situação. Mas não se fique com uma idéia pragmático funcionalista do papel do professor na sociedade, porque o professor tem que ser um homem ou uma mulher, ser pensante e crítico, com responsabilidades sociais no nível da construção e do desenvolvimento da sociedade. (Alarcão, 1998, p. 104).

Não podemos nos esquecer que cada geração pensa, age, recebe as informações de formas diferentes. Os motivos de consumo, forma de aprender diferem de acordo com cada uma. Essas gerações se misturam, em um único ambiente podemos encontrar faixas etárias distintas e para cada geração existe uma ferramenta mais apropriada. É importante compreender as gerações para definir qual a ferramenta adequada para aplicar, cada época reage de uma forma, tem o seu próprio jeito de fazer as coisas.

Para Magdalena os professores "precisam aprender a entregar-se com alegria à aventura de soltar a imaginação e a inteligência para criar e construir o novo, sempre disposto a reconstruir". (2010, pág. 93). Desenvolver a ABP exige do professor ressignificar e reestruturar sua prática pedagógica, é permitir desafiar-se, e não temer a mudança. A docência não permite improvisos, não basta dominar apenas determinado conteúdo, a formação do professor deve ser contínua. O

processo de ensino e aprendizagem não pode ser estático, é mutável e está em constante transformações. É papel do educador criar situações de aprendizagem e mediar a relação do grupo com o conhecimento.

Considerações Finais

Atualmente temos muitas ferramentas disponíveis, portanto saber quais podem ser usadas, identificar quais benefícios serão atingidos, e como a sua aplicação gera o resultado esperado do aprendizado do aluno, exige busca por conhecimento e reflexão por parte do professor. A velocidade com que crescem os aplicativos voltados para a área educacional, evidenciam a eficiência dessas ferramentas e a urgência em atender a esta demanda.

Ferramentas significam formas e atitudes para transformar o processo educacional, para uma escolha assertiva deve-se considerar a disciplina aplicada, a estrutura tecnológica da escola, perfil dos estudantes e do professor. Ter clareza do papel da escola, das metas e objetivos de aprendizagens, são essenciais para a inserção da tecnologia nas salas de aula.

Não podemos nos esquecer que cada geração pensa, age, recebe as informações de formas diferentes. Os motivos de consumo, forma de aprender diferem de acordo com cada uma. Essas gerações se misturam, em um único ambiente podemos encontrar faixas etárias distintas e para cada geração existe uma ferramenta mais apropriada. É importante compreender as gerações para definir qual a ferramenta adequada para aplicar, cada época reage de uma forma, tem o seu próprio jeito de fazer as coisas.

Estar em contato com a diversidade exige do educador preparo, atenção, e a consciência de que diariamente surgirão novos conhecimentos e aprendizagens para todos os envolvidos na vida escolar. Nesse novo estágio da educação, professores e alunos aprendem juntos.

Portanto a atualização dos currículos deve ser constante, precisamos rever tempos, espaços, metodologias, sem negligenciar as práticas do passado, pois acredito que a partir delas, podemos construir o que desejamos no futuro. A proposta da metodologia ativa não é anular os métodos anteriores, e sim aplicar os métodos ativos que trazem a eficiência.

A aprendizagem baseada em projetos é uma prática pedagógica inovadora que possibilita o envolvimento dos alunos nas atividades, os incentiva a pensar de forma criativa, desenvolve nos educandos o senso crítico e a habilidade de trabalhar de forma colaborativa. Nesta metodologia os estudantes aprendem a gerenciar o tempo e a fazerem escolhas, habilidades essenciais para a formação dos alunos, para engajá-los a ir além. Transforma o ambiente escolar, favorecendo experiências inovadoras e engajadoras.

Concluiu-se que para ser efetiva na aprendizagem, as TCIs precisam transformar a prática dos professores. É importante que as tecnologias sejam usadas para a colaboração entre alunos e o professor, dentro e fora dos muros da escola, favorecendo a construção de aprendizagem dos alunos. A utilização destas ferramentas, influenciam de maneira positiva na aplicação dos projetos, permite a integração do conhecimento em nível interdisciplinar. Os projetos desenvolvidos nas escolas devem ser planejados de maneira a ajudar no aprendizado dos conteúdos escolares, precisam ser interdisciplinares e atender as necessidades dos alunos. A ABP leva o estudante a assumir um papel ativo e responsável, motiva os alunos a buscarem por novidades, provoca-os a refletir sobre o que já sabem e o que precisam saber. Esta metodologia estabelece relação entre a aprendizagem, seu cotidiano e a experiência do aluno, estimula os estudantes a investigarem seus interesses. Muitos educadores já reconhecem a importância de uma prática pedagógica inovadora, mas para isto a mudança é necessária, para além dos discursos teóricos. O ato de ensinar exige uma nova postura, a compreensão de que a educação traz uma proposta de construção que não é fechada, mas deve ser ajustada sempre que necessário.

Sendo assim, para que a prática pedagógica da metodologia de ABP seja bem-sucedida, é preciso o comprometimento de toda a instituição de ensino, e da comunidade em torno de ações didático-pedagógicas, contribuindo para o aprender a aprender, ou seja, para o processo de aprendizagem contínua.

Referências Bibliográficas

Alarção, Isabel. Formação Continuada como Instrumento de Formação Docente. In: Veiga, Ilma. (Org.). Caminhos da profissionalização do magistério. Campinas: Papirus, 1998.
Brasil, Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2000. BArasil,Parâmetros Curriculares Nacionais.
Badia, A.; Garcia, C. Incorporación de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje basados en la elaboración colaborativa de proyectos. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento, v. 3, n. 2, p. 42-54, 2006.
Boss, S.; Larmer, J.; Mergendoller, J. R.; PBL for 21ST Century Success. Buck Institute for Education (BIE), 2013. 148 p.
Castro, J. B. Construção do conceito de covariação por estudantes do Ensino Fundamental em ambientes de múltiplas representações com suporte das tecnologias digitais. Tese (Doutorado em Educação) -Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.
Castro, J. B.; Castro- Filho, J. A. Projeto Um Mundo de Informações:Integração de Tecnologias
Digitais ao Currículo Escolar. I Congresso Brasileiro de Informática na Educação.Rio de Janeiro: Workshop sobre formação e experiências educacionais no programa Um Computador por Aluno -I CBIE. 2012. p. 1-10.
Fagundes, Léa da C., Sato, Luciene S. & Maçada, Débora L. Aprendizes do futuro: as inovações começaram. Cadernos Informática para a Mudança em Educação. MEC/ SEED/ ProInfo, 1999. Goodson, I. - O currículo em mudança: estudos na construção social do currículo. Porto: Porto Editora, 2001.
Papert, S. A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática. Porto Alegre: Artes Médicas, 2008.
Magdalena, B.C e Costa, I. E. T. Revisitando os Projetos de Aprendizagem, em tempos de web 2.0 - Faculdade de Educação/PEAD - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Porto Alegre – RS – Brasil. Disponível em: http://peadsapiranga20092.pbworks.com/f/PA_web2_Bea_Iris.pdf Acesso em: setembro de 2010.
Mello, Cleyson de Moraes; Neto, José Rogério Moura de Almeida; & Petrillo, Regina Pentagna. (2019) Metodologias Ativas: desafios contemporâneos e aprendizagem transformadora. [livro eletrônico] 2ª ed. Rio de Janeiro: Freitas Bastos.
Menezes, H. C.; Faria, A. G. F. Utilizando o monitoramento ambiental para o ensino da química. Pedagogia de Projeto. Química nova, 26(2), pp. 287-290, 2003.
Molin ,Suênia Izabel Lino - Projeto De Aprendizagem E Tecnologias Digitais: Novo Fazer Na PráticPedagógica.https://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/viewFile/947/803 Acesso em: setembro de 2010.
Sacristán, J. Gimeno. Consciência e Ação sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores. In: Nóvoa António. (Org.). Profissão Professor. Porto: Porto Editora, 1991.
Tardif, Maurice. Saberes Docentes e Formação Docente. Petrópolis: Vozes, 2002.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO CONTEXTO ESCOLAR: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS

THALITA LOPES DE ALMEIDA

Resumo
No contexto escolar, as dificuldades de aprendizagem representam um desafio significativo para educadores, alunos e famílias. Estas dificuldades não se limitam à simples falta de compreensão de um conceito ou habilidade, mas sim a uma série de obstáculos que interferem no processo de aprendizagem de maneira persistente e, muitas vezes, complexa. Entender as nuances dessas dificuldades é fundamental para promover ambientes educacionais inclusivos e eficazes, onde todos os alunos tenham a oportunidade de alcançar seu pleno potencial. Neste artigo, exploraremos as diferentes facetas das dificuldades de aprendizagem no ambiente escolar. Em seguida, abordaremos os diversos tipos de dificuldades de aprendizagem, desde as mais conhecidas, como a dislexia e a discalculia, até aquelas menos compreendidas, como o transtorno do processamento auditivo central (APD). Cada uma dessas condições apresenta características únicas que exigem abordagens específicas de identificação, diagnóstico e intervenção. Por fim, discutiremos o papel crucial dos educadores, dos profissionais da saúde e das políticas educacionais na promoção de ambientes inclusivos e de apoio para todos os alunos. Ao final deste artigo, esperamos fornecer insights valiosos para aqueles que buscam compreender e enfrentar as dificuldades de aprendizagem no contexto escolar de forma eficaz e compassiva.

Palavras chaves: Aprendizagem; desafios; dificuldade de aprendizagem; políticas educacionais.

INTRODUÇÃO

As dificuldades de aprendizagem são condições que afetam a capacidade de um aluno para adquirir, compreender ou aplicar habilidades acadêmicas fundamentais, em um nível esperado para sua idade, série ou capacidade intelectual. Essas dificuldades podem se manifestar em áreas específicas, como leitura, escrita, matemática, expressão oral ou habilidades motoras, e podem variar em gravidade e impacto. É importante compreender que as dificuldades de aprendizagem não estão relacionadas à inteligência. Muitos alunos que enfrentam esses desafios são inteligentes e talentosos em outras áreas, mas podem encontrar obstáculos específicos em determinados aspectos do aprendizado escolar. As dificuldades de aprendizagem não são uma medida de capacidade, mas sim uma manifestação de como o cérebro processa e assimila informações. Essas condições podem ser de natureza neurobiológica, resultando em diferenças na estrutura ou funcionamento do cérebro que interferem na aprendizagem. Por exemplo, na dislexia, uma das dificuldades de aprendizagem mais comuns, há uma dificuldade específica em reconhecer palavras escritas, mesmo que o aluno tenha habilidades cognitivas normais e acesso a uma educação de qualidade. Podem também estar associadas a fatores ambientais, como experiências de vida, estilo de ensino ou falta de oportunidades de aprendizado. Por exemplo, um aluno pode ter dificuldades de leitura devido a uma exposição limitada a materiais de leitura em casa ou a uma falta de instrução adaptada às suas necessidades específicas na escola.

É comum as dificuldades de aprendizagem serem associadas a distúrbios/transtornos da aprendizagem, o que não é uma sentença. Pais, professores e gestores se veem diante de uma situação que, por vezes, não se sabe a melhor maneira de intervir (ERILDO, BERNARDA e ROMEIRO, 2009).

É crucial reconhecer e abordar as dificuldades de aprendizagem de forma proativa e inclusiva. Ignorar ou negligenciar esses desafios pode levar a consequências negativas, incluindo baixa autoestima, frustração acadêmica, problemas de comportamento e desengajamento escolar. Portanto, é fundamental fornecer suporte e recursos adequados para ajudar os alunos a superar esses obstáculos e alcançar seu pleno potencial acadêmico e pessoal. Sisto (2007), em sua obra, elucida como o ambiente que a criança está inserida implica diretamente em sua aprendizagem, a exemplo de fatores emocionais, sociais, culturais e econômicos. Todos esses elementos são causas que afetam diretamente a motivação

e desenvolvimento dos estudantes. Pode se tornar um obstáculo, uma barreira, que possui origem tanto cultural quanto cognitiva ou até mesmo emocional.
Portanto, a importância de compreender e abordar as dificuldades de aprendizagem no contexto escolar não pode ser subestimada. Ao reconhecer e enfrentar esses desafios de maneira proativa e compassiva, podemos criar ambientes educacionais que capacitem todos os alunos a alcançar seu pleno potencial e a contribuir de forma significativa para um mundo melhor.
O reconhecimento precoce e a intervenção são essenciais para ajudar os alunos a superar as dificuldades de aprendizagem e alcançar seu pleno potencial. Estratégias de ensino diferenciadas, adaptações curriculares e apoio emocional são algumas das maneiras pelas quais educadores e profissionais da saúde podem ajudar a atender às necessidades individuais dos alunos com dificuldades de aprendizagem. Além disso, é fundamental promover um ambiente escolar inclusivo e de apoio, onde todos os alunos se sintam valorizados e capacitados a ter sucesso. Devemos criar um ambiente de aprendizagem que seja acessível a todos os alunos, independentemente de seus desafios individuais. Ao fazer isso, não apenas equipamos os alunos com as ferramentas necessárias para superar obstáculos, mas também os capacitamos a alcançar seu pleno potencial acadêmico e pessoal.

DESENVOLVIMENTO
Explorar os diferentes tipos de dificuldades de aprendizagem revela um panorama complexo e diversificado de desafios educacionais. Cada tipo apresenta características únicas que impactam de maneira distinta o processo de aprendizagem dos alunos. A dislexia, por exemplo, é uma dificuldade que compromete a habilidade de ler e compreender textos escritos, resultando em dificuldades de decodificação, reconhecimento de palavras e compreensão textual. Por outro lado, a discalculia afeta a capacidade de compreender números e conceitos matemáticos, dificultando cálculos simples, reconhecimento de símbolos numéricos e resolução de problemas matemáticos. Além dessas, o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) apresenta desafios relacionados à atenção, hiperatividade e impulsividade, interferindo na capacidade do aluno de manter o foco em tarefas acadêmicas, seguir instruções e controlar impulsos. O transtorno do processamento auditivo central (APD), por sua vez, afeta a capacidade de processar e compreender informações auditivas, resultando em dificuldades para discernir sons em ambientes ruidosos e seguir instruções verbais.
Esses diferentes tipos de dificuldades de aprendizagem demandam abordagens específicas de intervenção, adaptadas às necessidades individuais de cada aluno. Compreender essas nuances é essencial para proporcionar o suporte adequado e promover um ambiente de aprendizagem inclusivo, onde todos os alunos tenham a oportunidade de alcançar seu pleno potencial acadêmico e pessoal.

AS DIFERENTES DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM
Dislexia
A dislexia é uma das dificuldades de aprendizagem mais conhecidas e comuns, afetando a habilidade de uma pessoa em ler, escrever e soletrar com precisão e fluência. É importante entender que a dislexia não está relacionada à inteligência; pelo contrário, muitas pessoas com dislexia são altamente inteligentes e talentosas em outras áreas.

Os sintomas da dislexia podem variar de pessoa para pessoa, mas geralmente incluem dificuldades em reconhecer palavras, dificuldades em compreender o significado das palavras lidas e dificuldades em soletrar corretamente. Os sinais de dislexia muitas vezes se tornam aparentes quando uma criança começa a aprender a ler, mas podem persistir na adolescência e na idade adulta se não forem identificados e tratados precocemente.
A causa exata da dislexia ainda não é totalmente compreendida, mas evidências sugerem que há uma base genética para a condição. Pesquisas indicam que pessoas com dislexia podem ter diferenças na estrutura e funcionamento do cérebro, especialmente nas áreas responsáveis pelo processamento da linguagem escrita.
O diagnóstico precoce e a intervenção adequada são essenciais para ajudar os indivíduos com dislexia a superar os desafios associados à condição. Estratégias de ensino

adaptadas, suporte individualizado e o uso de tecnologias assistivas, como softwares de leitura e escrita, podem ser úteis para melhorar a habilidade de leitura e escrita dos alunos com dislexia.
Embora a dislexia possa apresentar desafios significativos, muitos indivíduos com essa dificuldade de aprendizagem alcançam sucesso acadêmico e profissional com o suporte adequado e o desenvolvimento de estratégias de enfrentamento eficazes. É fundamental promover a conscientização e a compreensão da dislexia para garantir que todos os alunos tenham acesso igualitário a oportunidades educacionais e possam alcançar seu pleno potencial.

Discalculia
A discalculia é uma dificuldade de aprendizagem específica que afeta a capacidade de uma pessoa entender e trabalhar com números e conceitos matemáticos. Ao contrário da simples falta de interesse ou compreensão temporária, a discalculia é uma condição neurobiológica que persiste ao longo do tempo e pode prejudicar significativamente o desempenho acadêmico e profissional.
As pessoas com discalculia podem ter dificuldades em realizar cálculos simples, compreender conceitos numéricos, memorizar fatos matemáticos básicos, entender relações espaciais e temporais, e até mesmo em usar dinheiro e ler um relógio. Essas dificuldades podem se manifestar de maneiras variadas, desde dificuldades leves que apenas afetam áreas específicas da matemática até dificuldades mais graves que interferem no funcionamento diário.

Assim como na dislexia, a causa exata da discalculia não é totalmente compreendida, mas há evidências de que fatores genéticos e diferenças na estrutura e funcionamento do cérebro desempenham um papel importante na condição. Além disso, fatores ambientais, como a qualidade do ensino de matemática, podem influenciar o desenvolvimento e a manifestação da discalculia.
É fundamental que educadores, pais e profissionais da saúde estejam cientes dos sinais de discalculia e saibam como oferecer suporte eficaz aos alunos que enfrentam essa dificuldade de aprendizagem. Com o apoio certo e a compreensão das necessidades individuais, as pessoas com discalculia podem desenvolver habilidades matemáticas sólidas e alcançar sucesso acadêmico e profissional.

Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)
O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é uma condição neurobiológica que afeta a capacidade de uma pessoa para prestar atenção, controlar impulsos e regular o comportamento. Embora seja frequentemente associado à infância, o TDAH pode persistir na adolescência e na idade adulta, apresentando desafios significativos em diversos aspectos da vida diária, incluindo o desempenho acadêmico, as relações interpessoais e a autoestima.
Os sintomas do TDAH podem variar, mas geralmente incluem dificuldade em manter a atenção em tarefas ou atividades, impulsividade, inquietude, dificuldade em seguir instruções, procrastinação e dificuldades em organizar tarefas e atividades. Esses sintomas podem causar dificuldades significativas na escola, no trabalho e em outros ambientes onde a atenção e o controle comportamental são essenciais.
Embora a causa exata do TDAH não seja totalmente compreendida, evidências sugerem que fatores genéticos, diferenças no funcionamento do cérebro e desequilíbrios neuroquímicos podem contribuir para o desenvolvimento da condição. Fatores ambientais, como exposição a toxinas durante a gravidez e infância, também podem desempenhar um papel no surgimento do TDAH.
O diagnóstico preciso do TDAH é fundamental para garantir que os indivíduos recebam o suporte e o tratamento necessários. Intervenções eficazes podem incluir terapia comportamental, treinamento de habilidades sociais, educação sobre o TDAH e, em alguns casos, o uso de medicamentos para ajudar a controlar os sintomas.
É importante que educadores, pais e profissionais da saúde estejam cientes dos sinais de TDAH e saibam como oferecer apoio adequado aos indivíduos afetados pela condição. Com compreensão, paciência e estratégias de manejo adequadas, as pessoas com TDAH podem aprender a gerenciar seus sintomas e alcançar sucesso em todas as áreas da vida.

Além disso, promover ambientes inclusivos e acolhedores que valorizem a diversidade de habilidades e experiências é fundamental para garantir que todos os indivíduos tenham a oportunidade de prosperar, independentemente de suas dificuldades de aprendizagem.

Transtorno do Processamento Auditivo Central (APD)

O Transtorno do Processamento Auditivo Central (APD) é uma dificuldade de aprendizagem que afeta a forma como o cérebro processa a informação auditiva. Diferente da perda auditiva, onde há uma falha na detecção do som pelo ouvido, no APD, o problema está na capacidade do cérebro de interpretar os sons de maneira eficaz.

As pessoas com APD podem apresentar dificuldades em reconhecer sons específicos em ambientes barulhentos, seguir instruções verbais, lembrar-se de informações auditivas, discernir entre sons semelhantes e processar a linguagem de forma rápida e precisa. Essas dificuldades podem interferir significativamente na aprendizagem, especialmente em áreas como leitura, escrita e compreensão verbal.

A causa exata do APD não é totalmente compreendida, mas pode estar relacionada a diferenças na estrutura ou funcionamento do sistema auditivo central. Fatores genéticos, lesões cerebrais, infecções durante a infância e exposição a ruídos intensos são algumas das possíveis causas do transtorno.

O diagnóstico preciso do APD é essencial para garantir que os indivíduos recebam o suporte e o tratamento necessários. Avaliações especializadas, realizadas por fonoaudiólogos ou outros profissionais qualificados, são frequentemente necessárias para identificar o transtorno e desenvolver estratégias de intervenção adequadas.

As intervenções para o APD podem incluir terapia auditiva, treinamento auditivo, uso de dispositivos de amplificação sonora e adaptações ambientais para minimizar os desafios auditivos. Além disso, é importante que educadores e familiares estejam cientes das necessidades específicas das pessoas com APD e forneçam suporte adicional, como instruções visuais e repetição de informações.

Promover a conscientização sobre o APD e criar ambientes inclusivos que atendam às necessidades de todos os alunos é fundamental para garantir que as pessoas com essa dificuldade de aprendizagem tenham as mesmas oportunidades de sucesso acadêmico e pessoal que seus colegas. Com o apoio adequado e a compreensão das dificuldades enfrentadas pelo APD, os indivíduos afetados podem desenvolver estratégias de enfrentamento eficazes e alcançar seu pleno potencial.

Estratégias de Intervenção e Adaptações Curriculares

No cenário educacional, as estratégias de intervenção e adaptação curriculares desempenham um papel vital no apoio aos alunos que enfrentam dificuldades de aprendizagem. Estas estratégias são fundamentais para garantir que todos os alunos tenham acesso igualitário a oportunidades educacionais e possam alcançar seu pleno potencial, independentemente dos desafios que enfrentem.

Uma das estratégias mais eficazes é o uso de ensino multissensorial, que envolve a incorporação de diferentes modalidades sensoriais, como visão, audição e tato, no processo de aprendizagem. Isso pode incluir o uso de materiais manipulativos, recursos audiovisuais e atividades práticas para ajudar os alunos a assimilar e reter informações de maneira mais eficaz.

Além disso, a instrução diferenciada desempenha um papel crucial ao adaptar o currículo às necessidades individuais de cada aluno. Isso pode envolver a modificação de tarefas e atividades para atender às habilidades e interesses dos alunos, bem como o fornecimento de suporte adicional conforme necessário.

A tecnologia assistiva também desempenha um papel importante ao fornecer aos alunos com dificuldades de aprendizagem acesso a ferramentas e recursos que os ajudam a navegar pelo currículo de forma eficaz. Isso pode incluir o uso de softwares de leitura de texto, calculadoras gráficas e dispositivos de fala para texto, entre outros.

Além disso, as adaptações de avaliação são essenciais para garantir que os alunos possam demonstrar seu conhecimento e habilidades de maneira justa e acessível. Isso pode incluir extensões de tempo em testes, modificações na apresentação do teste e o uso de recursos de apoio durante a avaliação.

Segundo Rotta (2006, p. 113), “um cérebro com estrutura normal, com condições fun-

cionais e neuroquímicas corretas e com um elenco genético adequado, não significa 100% de garantia de aprendizado normal".
Mais uma vez é reforçada a questão de que a aprendizagem depende de outros fatores e estímulos que são oferecidos ao aluno, onde se enfatiza a importância de o professor estar atento a esses contextos, principalmente, voltados aos alunos com problemas disciplinares e, além disso, oferecer aulas com metodologias diferenciadas no contexto escolar, seguidas de intervenções adequadas, já que isso será determinante para a aprendizagem e o consequente desenvolvimento intelectual do estudante.
Por fim, estratégias de organização e gerenciamento ajudam os alunos a desenvolver habilidades de autogestão, como planejamento, organização e gerenciamento de tempo. Isso pode envolver o uso de agendas, listas de verificação e técnicas de estudo para promover a independência e a responsabilidade do aluno.
Ao implementar essas estratégias de intervenção e adaptação curriculares de forma eficaz, educadores, pais e profissionais de saúde podem oferecer o suporte necessário para ajudar os alunos com dificuldades de aprendizagem a superar obstáculos e alcançar sucesso acadêmico e pessoal.

Políticas Educacionais
As políticas educacionais desempenham um papel fundamental na orientação e no desenvolvimento dos sistemas de ensino em todo o mundo. Elas são formuladas e implementadas pelos governos e outras entidades reguladoras com o objetivo de promover a qualidade, equidade e acessibilidade da educação para todos os alunos.
Uma das áreas-chave das políticas educacionais é o acesso à educação. Isso inclui garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de frequentar a escola, independentemente de sua origem socioeconômica, localização geográfica, gênero, etnia ou qualquer outra característica. Políticas de acesso à educação muitas vezes incluem a expansão de escolas, transporte escolar, programas de bolsas de estudo e outras iniciativas para eliminar barreiras que possam impedir os alunos de frequentar a escola.
Além do acesso, as políticas educacionais também abordam a qualidade do ensino e da aprendizagem. Isso inclui o desenvolvimento de currículos, padrões de ensino, avaliação de alunos e formação de professores. As políticas educacionais visam garantir que os alunos recebam uma educação de alta qualidade que os prepare para o sucesso acadêmico e profissional.
Outra área importante das políticas educacionais é a equidade. Isso envolve garantir que todos os alunos tenham acesso igualitário a recursos educacionais, oportunidades de aprendizagem e apoio necessário para alcançar seu pleno potencial. As políticas de equidade muitas vezes incluem financiamento equitativo para escolas, programas de apoio para alunos em situação de vulnerabilidade e medidas para reduzir disparidades educacionais com base em raça, classe social e outros fatores.
Além disso, as políticas educacionais também abordam questões como inclusão de alunos com necessidades especiais, educação bilíngue, educação sexual, educação ambiental e muitos outros tópicos. Elas refletem os valores e prioridades de uma sociedade em relação à educação e têm um impacto significativo na vida de alunos, professores, pais e comunidades em geral.
Em suma, as políticas educacionais desempenham um papel vital na promoção de uma educação de qualidade, equitativa e acessível para todos os alunos. Elas moldam o ambiente educacional, influenciam as práticas de ensino e aprendizagem e têm o potencial de transformar vidas e sociedades para melhor. Por isso, é crucial que as políticas educacionais sejam cuidadosamente desenvolvidas, implementadas e monitoradas para garantir que atendam às necessidades e aspirações de todos os envolvidos no processo educacional.
CONCLUSÃO
As dificuldades de aprendizagem representam um desafio significativo para muitos alunos, mas é importante reconhecer que essas dificuldades não definem seu potencial ou valor. Ao contrário, é fundamental fornecer apoio e recursos adequados para ajudar esses alunos a superar obstáculos e alcançar sucesso acadêmico e pessoal.
Ao longo deste artigo, exploramos várias dificuldades de aprendizagem comuns, incluindo dislexia, discalculia, TDAH, transtorno do processamento auditivo central (APD) e outros

transtornos relacionados. Discutimos os sintomas, causas e impactos dessas condições, bem como estratégias de intervenção, adaptações curriculares e políticas educacionais que podem apoiar os alunos com dificuldades de aprendizagem.

É essencial reconhecer que cada aluno é único e pode responder de forma diferente às intervenções e estratégias de apoio. Portanto, é importante adotar uma abordagem individualizada e colaborativa, envolvendo educadores, pais, profissionais de saúde e outros membros da comunidade escolar no desenvolvimento e implementação de planos de apoio personalizados.

Além disso, é crucial promover uma cultura de aceitação, compreensão e inclusão nas escolas, onde todas as formas de aprendizagem são valorizadas e respeitadas. Isso significa reconhecer e celebrar a diversidade de habilidades, experiências e perspectivas dos alunos e garantir que todos tenham a oportunidade de participar plenamente da vida escolar e alcançar seu pleno potencial.

Embora as dificuldades de aprendizagem possam apresentar desafios significativos, também é importante reconhecer os pontos fortes e talentos únicos de cada aluno. Ao fornecer apoio adequado, reconhecimento e oportunidades para desenvolver esses pontos fortes, podemos ajudar os alunos com dificuldades de aprendizagem a se tornarem membros confiantes, bem-sucedidos e contribuintes da sociedade.

Em última análise, ao adotar uma abordagem holística e centrada no aluno para apoiar os alunos com dificuldades de aprendizagem, podemos criar ambientes educacionais inclusivos e de apoio, onde todos os alunos possam prosperar e alcançar seu pleno potencial.

REFERÊNCIAS

ARTHES, Roland. A câmara clara. Tradução de Manuela Torres. Lisboa: Edições 70, 1981.

ERILDO, J; BERNARDA, P; ROMEIRO, P. Educação inclusiva no cotidiano escolar: dificuldades de aprendizagem. Revista Psicopedagogia, 2009.

MALUF, M. R. (2000). Transtornos da Aprendizagem: uma abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2000.

POLDRACK, R. A., & Gabrieli, J. D. Neurociência cognitiva: uma introdução ao estudo da mente. Porto Alegre: Artmed, 2013.

ROTTA, N.T. Dificuldades para a aprendizagem. In: ROTTA, N.T. Transtornos da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SILVA, C. L., & Genaro, K. F. Dislexia: uma abordagem multidisciplinar. São Paulo: Memnon, 2008.

SISTO, Fermino Fernandes (et. al. – orgs). Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

STEIN, L. M. Transtornos da aprendizagem: uma questão educacional. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2016.

PAULO FREIRE, VIDA, A CRIAÇÃO DE UM MÉTODO, SUA VALIDAÇÃO E CRIMINALIZAÇÃO

VALDIR PEREIRA DE ALMEIDA

RESUMO
A pesquisa busca elementos que desenham o contexto em que Paulo Freire nasceu e cresceu. As pessoas, os lugares e suas experiências se entrelaçam no intuito de entendermos como Freire fez e se fez através de sua história. A sombra da mangueira, o colégio Oswaldo Cruz, o início de sua experiência docente, a frustração com o direito, sua experiência em Angicos, são alguns exemplos de momentos tomados para tentarmos entender um pouco mais sobre a Pedagogia da Libertação. O golpe militar de 1964 é abordado para entendermos o contexto que viria a classificar essa pedagogia como subversiva, perigosa e proibida. São analisados documentos e o conjunto de acontecimentos que desencadearam a prisão e exilio de Paulo Freire. Ao longo do trabalho, esforçamo-nos para entender os motivos que levaram o regime militar a ter Paulo Freire como m de seus primeiros presos e exilados políticos. Por fim é feito um confronto entre as alegações dos militares e suas próprias transcrições de depoimentos.

Palavras-chave: Paulo Freire, Experiência Angicos, Repressão ao Método Paulo Freire.

INTRODUÇÃO

Liberdade é um conceito que permeia toda produção teórica de Paulo Reglús Neves Freire (Paulo Freire) em suas concepções filosóficas de homem e educação. Segundo Paulo Freire, ser livre é essencial para autonomia do humano, para entendimento de seu lugar histórico e político, por isso suas concepções sempre apontam para uma educação existencial, contextualizada e libertadora, que coloca cada um no papel de protagonista desta bela história, que cada um escreve de si mesmo, a vida. Em Angicos, cidade do sertão do Rio Grande do Norte, no início de 1963, em 40 horas de aula, Paulo Freire pode comprovar na prática seu método que ia muito além de alfabetizar, o lhe renderia destaque nos mais diversos lugares do mundo. Este artigo tem por objetivo analisar as circunstâncias e acontecimentos que levaram os militares a classificar o método desenvolvido por Paulo Freire como subversivo, perigoso e proibido.

PAULO FREIRE

Paulo Reglus Neves Freire, Pernambucano de Recife, nascido dia 19 de setembro de 1921, como ele mesmo se descrevia: Pernambucano, Nordestino, Brasileiro, sul-americano, um homem do mundo. Seus pais Joaquim Themístocles Freire, Edeltrudes Neves Freire e sua família, sempre foram retratados com proximidade e carinho, a exemplo da obra "Cartas à Cristina" de 1994 de Ana Maria de Araújo Freire(2006).

Eles viviam com naturalidade o sentir as emoções e o questionar sobre as inquietações infantis de toda sorte. Puderam viver, assim, a cotidianidade prazerosamente sentida ao lado do respeito às práticas religiosas e as outras opções de vida livremente escolhidas, que certamente abriram as portas, pelo exemplo, para a prática democrática de Paulo. (p. 17)

Em recife, no seu quintal, no bairro Casa Amarela, sob a famosa "sombra da mangueira" Paulo Freire foi alfabetizado, teve sua introdução no mundo da língua escrita através de sua mãe, "Dona Tudinha" que utilizava os gravetos que encontrava pelo chão. Esse processo viria a delinear sua teoria, já que percebemos em suas obras as lembranças do chão de terra como lousa e das palavras de sua infância como conteúdo.

"o quintal amplo em que se achava, tudo isso foi o meu primeiro mundo. Nele engatinhei, balbuciei, me pus de pé, andei, falei. Na verdade, aquele mundo especial se dava a mim como o mundo de minha atividade perceptiva, por isso mesmo como mundo de minhas primeiras leituras".
(FREIRE, Paulo, A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1991, P. 9)

Paulo Freire relata como foi natural e harmônico o início de seu processo de escolarização e descreve com carinho sua primeira educadora:
Eu já sabia ler e escrever quando cheguei à

escolinha particular de Eunice, aos 6 anos. Era, portanto, a década de 20. Eu havia sido alfabetizado em casa, por minha mãe e meu pai, durante uma infância marcada por dificuldades financeiras, mas também por muita harmonia familiar.
Revista Nova Escola (1994), "Minha primeira professora", dezembro, 1994.
Seus irmãos começaram a trabalhar jovens, para ajudar a casa e permitir que Paulo Freire continuasse estudando, apesar de sua família pertencer à classe média, durante a depressão de 1929 vivenciaram momentos de dificuldade, o que faria em 1932 a família Freire mudar-se para Jaboatão dos Guararapes, município da região metropolitana de Recife. Militar reformado, sem ajuda de seu tio Rodovalho, comerciante no Rio de Janeiro prejudicado pela crise 1929, seu pai viu-se obrigado a diminuir os custos de moradia. Esse contexto histórico desenha o desenvolvimento do Brasil que segue para o levante democrático que viria ser interrompido pela Ditadura Militar. Jaboatão dos Guararapes ficou na lembrança de Freire como uma memória de sofrimento, pobreza, fome, escassez e a morte do pai. Ainda assim:
A difícil vida em Jaboatão, contudo, ofereceu a Paulo também oportunidades fundamentais para que ele fortalecesse o seu caráter e a sua preocupação com a justiça. Lá não viveu somente dores e privações. Lá conheceu o prazer de conviver com amigos e conhecidos que foram solidários naqueles tempos tão difíceis. Espantou-se com o crescimento de seu corpo, começou a perceber a sua corporeidade mesmo que ainda cheio de medos e receios diante da sua magreza excessiva. (FREIRE, A., 2006, p. 47)

Paulo Freire terminou o curso primário em Jaboatão dos Guararapes. Porem teve que cursar tardiamente o ensino secundário em Recife. No Colégio Oswaldo Cruz Freire concluiu os estudos de 1937 a 1942, completando o que na época era denominado como fundamental e pré-jurídico. No mesmo colégio Freire lecionou pela primeira vez, inicialmente como auxiliar, nas aulas de Língua Portuguesa, em 1941 assumiu as aulas e permaneceu até 1947.
De 1943 à 1947, Paulo Freire dedica-se aos estudos acadêmicos na Faculdade de Direito de Recife. Na época não existia em Recife um curso superior para formação de professores e professoras, o curso de Direito foi sua opção por seu caráter profundamente marcado pelo humanismo.
Paulo fez a "opção" de cursar a Faculdade de Direito de Recife por sua tendência humanista e porque, no fundo, sonhava continuar seu trabalho de "professor de sintaxe", iniciado no Colégio Oswaldo Cruz ainda muito jovem. [...] O curso de Direito, mais que um curso jurídico, era volta do para o humanismo que lhe possibilitaria um aprofundamento maior nos estudos da língua portuguesa, propiciando o exercício mais eficiente de sua indiscutível vocação. (FREIRE, A., 2006, p. 55)

Formou se em Direito, em uma única tentativa enquanto advogado as necessidades pertinentes ao oficio, entraram em conflito com suas crenças e concepções, caso descrito no livro "Pedagogia da Esperança" (2003a). Abandonou o exercício da advocacia e passou a se dedicar à docência. Sua experiência docente no Colégio Oswaldo Cruz e em outras instituições de Recife, fizeram que fosse convidado a desenvolver seu trabalho no recente Serviço Social da Indústria (SESI) e nele assumiu a Divisão de Educação e Cultura. No SESI Paulo Freire teve seu contato inicial com a formação de jovens e adultos e a partir disso ampliou suas reflexões acerca das necessidades das pessoas: ouvir , sentir e olhar. Segundo Freire (2003b):
Foi exatamente no SESI, como uma espécie de contradição sua, que vim aprendendo, mesmo quando ainda pouco falasse em classes sociais, que elas existem que elas existem em relação contraditória. Que experimentam conflitos de interesses, que são permeadas por ideologias diferentes, antagônicas... (p. 115)

No SESI desenvolveu uma série de atividades: criação do Instituto Capibaribe, Serviço Social da Paróquia de Arraial, Conselho Consultivo de Educação Municipal de Recife, Divisão de Cultura e Recreação de Recife, Escola de Artes de Recife e no Conselho Estadual de Educação de Pernambuco. Em 1961 passou a ser diretor do Departamento de Extensões Culturais da Universidade do Recife.

FREIRE E A PEDAGOGIA

Historicamente a pedagogia antecede a constituição das Ciências da Educação, faremos uma breve abordagem para entendermos as nuances que separam esses dois conceitos, mas já deixamos o espaço para uma futura pesquisa. A partir dos anos de 1990, é retomado com intensidade o contato com a literatura estrangeira educacional, trazendo com isso a expressão Ciências da Educação ao referir-se à Pedagogia visto que em alguns países europeus não existe o curso de Pedagogia, mas sim cursos de Ciências da Educação. Considerando às Ciências da Educação, nunca houve um curso organizado no país, seja em graduação ou pósgraduação, ainda assim formamos cientistas da Educação nos cursos de pós-graduação em Educação. Pesquisadores são formados e têm desenvolvido trabalhos em instituições de práticas educativas com caráter não formais e formais, nas áreas de ensino, docência e pesquisa educacional.
Segundo (Pinto, 2002), há uma identidade do curso de Pedagogia que tem característica própria "o estudo da educação, particularmente na modalidade escolar, em suas múltiplas determinações [...], único curso que aborda a Psicologia da Educação, a História da Educação, a Filosofia da Educação, a Sociologia da Educação. Qual outro curso superior tem estudado o fenômeno educativo sob tantos e diferentes enfoques?" (p.179-180). Ainda o curso de
Pedagogia tem como foco o exclusivo estudo do "processo educativo em suas dimensões metodológicas, através das diversas disciplinas que gravitam em torno da Didática" (p.180).
Podemos verificar a todo o momento na obra de Freire a ampliação do conceito de pedagogia, a busca pela experimentação de um processo transdisciplinar, privilegiando a reflexão, o diálogo, a crítica, o posicionamento e a vontade de transformar a realidade, sendo que assumiu até as últimas consequências o seu ideário da necessidade de uma educação humanista.
Os princípios metodológicos de sua prática educativa são norteados pelo respeito ao educando. Ao longo de sua militância educacional, social e política, Freire lutou pela contra a opressão e desigualdade social através da construção consciência crítica da histórica e da realidade: "nossa atitude comprometida e não neutra diante da realidade que buscamos conhecer resulta, num primeiro momento, de que o conhecimento é processo que implica na ação – reflexão do homem sobre o mundo" (FREIRE, 1976, p. 97).

PEDAGOGIA E LIBERTAÇÃO

Na direção da personificação de seu ideário de educação, Freire construiu o método que utilizava em suas aulas. O trabalho dava se inicialmente com um grupo de pessoas de uma determinada localidade com um estudo prévio da realidade, tomando conhecimento do contexto de vida das referidas pessoas. O próximo passo era recrutar as pessoas não alfabetizadas propondo entrevistas, fazendo registros das palavras mencionadas pelos entrevistados. No próximo momento, eram entrevistados os moradores mais antigos ou populares na comunidade, conversando sobre a realidade e história local. Em seguida, era feita a análise das palavras e a seleção das mais utilizadas, essas eram apresentadas ao grupo de educadores que iriam desenvolver o trabalho com o grupo.
A partir destes temas geradores, eram organizadas as atividades e orientações nos círculos da cultura. Círculo, porque todos os participantes do processo educativo formavam uma figura de círculo, a equipe de trabalho ajudava na discussão do tema gerado. Neste formato todos se olham e se veem. Não há a figura de professor e sim um fomentador das discussões, que participa igualmente das atividades, um companheiro alfabetizado, ensinando e aprendendo, coordenando, mas não dirigindo. Em todo processo, promove o trabalho, norteia a equipe construindo o permanente dialogo. Para Freire seu método visava entender a percepção dos educandos da realidade, como interagiam neste contexto, suas perspectivas e sonhos. Dessa forma, a intersecção desse conhecimento, educando e educador, facilitava o trabalho naquela realidade educativa.

QUARENTA HORAS EM ANGICOS

Em meados de Setembro do ano de 1962, Calazans Fernandes, secretário de Educação do Estado do Rio Grande do Norte e Maria José Monteiro, ex-aluna de pedagogia de Paulo Freire, reuniram se com Freire no Serviço de Extensão Cultural da Universidade Federal

do Recife para falar sobre o projeto de Angicos para Alfabetização de Adultos. No final desse mesmo mês Freire aceita participar do projeto com duas ressalvas: autonomia para contratar os coordenadores e alfabetizadores e não interferência político-pedagógica e ideológica (Freire temia o fato do projeto ser financiado pela "Aliança para o Progresso").



Paulo Freire apresenta projeto ao Presidente João Goulart – Abril 1963
Disponível em < http://arquivos.tribunadonorte.com.br/fotos/116404.jpg> - Acesso em 08 Nov. 2013

Marcos Guerra, estudante de Direito e presidente da UNE forma a equipe de alfabetizadores (fomentadores) para o Programa de Alfabetização de Angicos, uma parceria entre o SECERN e o SEC/UR (Serviço de extensão Cultural da Universidade do Recife) do qual Paulo Freire era Diretor. Inicia se o levantamento do número de analfabetos de Angicos a pesquisa do "universo vocabular" para construção dos temas geradores.



Diapositivos desenvolvidos para experiência em Angicos
Disponível em < http://www.dhnet.org.br/educar/40horas/index.htm#material> - Acesso em 08
Nov. 2013



Diapositivos desenvolvidos para experiência em Angicos
Disponível em < http://www.dhnet.org.br/educar/40horas/index.htm#material> - Acesso em 08
Nov. 2013



Nota do Organizador: Trascrito de Carlos Lyra. Ao quarto horas de Angicos: uma experiência pioneira de educação. São Paulo: Cortez Editora, 1996, p. 118.

RELAÇÃO NOMINAL DOS COORDENADORES UNIVERSITÁRIOS E SECUNDARISTAS

Carlos Augusto Lyra Martins	Filosofia
Dulce Ferreira Lima	Farmácia
Edilson Dias Araújo	Científico
Gizelda Gomes Sollas	Filosofia
José Ribamar de Aguiar	Direito
Lenira Leite	Filosofia
Marcos José de Castro Guerra	Direito
Margarida (*Margot*) Magalhães	Odontologia
Pedro Neves Cavalcanti	Direito
Ranulfo Liberato	Filosofia
Talvani Guedes	Ginasial – 4º ano
Valdenice Correia Lima	Filosofia
Valquíria Felix	Direito

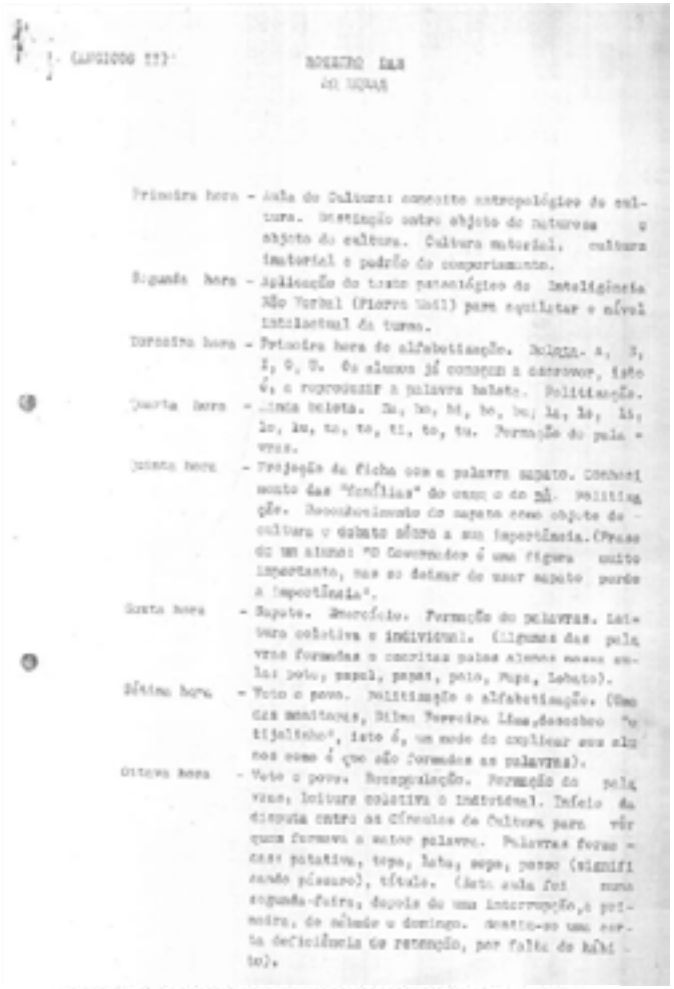
Coordenadores que participaram com menor número de aulas, de acordo com a responsabilidade:

Marlene Vasconcelos	Filosofia
Maria do Carmo (*Carminha*) Correia de Lima	Serviço Social
Maria *Madalena* Freire	Pedagogia
Evanuel Elpídio da Silva	Medicina
Maria Lely Cunarro	Medicina
Genilberto Campos	Medicina
Maria José Monteiro	Serviço Social
Rose Maia	Filosofia

Disponível em < http://www.dhnet.org.br/educar/40horas/a_pdf/40_horas_abc_participantes_angicos.pdf> Acesso em 08 Nov. 2013

Em Janeiro de 1963 vinte um, fomentadores (alfabetizadores) dos Círculos de Cultura, entre eles Madalena Freire, iniciam seu processo de formação a aula inaugural com 380 alunos acontece dia 18 de janeiro do corrente ano, as aulas regulares dia 24 de janeiro com o tema "Conceito Antropológico de Cultura", assim dava se inicio às quarenta horas de Angicos, a primeira aula de alfabetização acontece dia

28 de janeiro tendo como palavra geradora “belota”.



Primeira hora - Aula de Cultura: conceito antropológico de cultura. Distinção entre objeto de cultura e objeto de cultura. Cultura material, cultura imaterial e padrão de comportamento.

Segunda hora - Aplicação do teste psicológico de Inteligência Não Verbal (Pierre Weil) para equilibrar o nível intelectual da turma.

Terceira hora - Primeira hora de alfabetização. Belota. a, e, i, o, u. Os alunos já conhecem a caravana, isto é, o reconhecer a palavra belota. Politização.

Quarta hora - ...nata belota. Ba, be, bi, bo, bu; la, le, li, lo, lu, ta, te, ti, to, tu. Formação de palavras.

Quinta hora - Projeção da ficha com a palavra sapato. Conhecimento das "famílias" do casa e do sa. Politização. Reconhecimento do sapato como objeto de cultura e debate sôbre a sua importância. (Frase de um aluno: "O Governador é uma figura muito importante, mas se deixar de usar sapato perde a importância").

Sexta hora - Sapato. Exercício. Formação de palavras. Leitura coletiva e individual. (Algumas das palavras formadas e escritas pelos alunos nesse dia: belo, papel, papai, pelo, Pepe, Lobato).

Sétima hora - Voto e povo. Politização e alfabetização. (Uma das monitoras, Stela Ferreira Lima, descobre "o tijolinho", isto é, um modo de explicar aos alunos como é que são formadas as palavras).

Oitava hora - Voto e povo. Recapitulação. Formação de palavras. Leitura coletiva e individual. Início da discussão entre os Círculos de Cultura para ver quem formava o maior palavrão. Palavras formadas: caca, patativa, tapa, lata, papo, pepeu (significando prazer), tifuta. (Esta aula foi numa segunda-feira, depois de uma interrupção, a primeira, de sábado e domingo. Anotou-se uma certa deficiência de retenção, por falta de hábito).

Ao lado Primeira página roteiro original - 40 horas em Angicos

Disponível em < http://www.dhnet.org.br/educar/40horas/a_pdf/40_horas_roteiro_hora_hora.pdf> Acesso em 08 Nov. 2013

Simultaneamente aconteciam as “aulas” e as reuniões de formação continuada dos alfabetizadores (fomentadores) dos Círculos de Cultura, o que possibilitava a ação, reflexão e ação sobre a sua prática.



Circulo de cultura Angicos Janeiro 1964
Disponível em < http://www.dhnet.org.br/educar/40horas/imagens.htm> - Acesso em 08 Nov. 2013

Em dois de Abril acontece a quadragésima hora aula, o presidente da República João Goulart conduziu essa derradeira aula, com presença de vários governadores do Nordeste e de representantes da Aliança para o Progresso, também fizeram uso da fala Aluísio Alves, Paulo Freire e o ex - analfabeto Antônio Ferreira.



40ª hora. Discurso do presidente João Goulart.



40ª hora. O ex-analfabeto, Antônio Ferreira, fala em nome dos alunos.

Disponível em < http://www.dhnet.org.br/educar/40horas/imagens.htm> - Acesso em 08 Nov. 2013

A aluna mais idosa, Maria Hermínia, entregou cartas escritas pelos participantes do curso ao presidente. Assim se formava a primeira turma de Angicos. Ao término do projeto são apresentados os resultados da avaliação de aprendizagem do experimento de Angicos, trezentos participantes são considerados alfabetizados, com 70% de aproveitamento em uma avaliação de alfabetização e 87% no “Teste de politização” (Lyra, 1996:171).

Os resultados obtidos — 300 trabalhadores alfabetizados em 45 dias — Impressionaram profundamente a opinião pública. Decidiu-se aplicar o método em todo o território nacional, mas desta vez com o apoio do Governo Federal. E foi assim que entre junho de 1963 e março de 1964, foram realizados cursos de formação de coordenadores na maior parte das Capitais dos Estados brasileiros (no Estado da Guanabara se inscreveram mais de 6 000 pessoas; igualmente criaram-se cursos nos Estados do Rio Grande do Norte, São Paulo, Bahia, Sergipe e Rio Grande do Sul, que agrupavam vários milhares de pessoas. O plano de ação de 1964 previa a instalação de 20 000 círculos de cultura, capazes de formar, no mesmo ano, por volta de 2 milhões de alunos. (Cada círculo educava, em dois meses, 30 alunos.) (FREIRE, Paulo,
Conscientização. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979 P. 19)

Esse resultado viria ao encontro pra produção teórica feita por Freire, faria suas ideias repercutirem nos mais diversos quadrantes do mundo. Deslocam se para Angicos repórteres do The New York Times, Time Magazine, Herald Tribune, Sunday Times, United e Associated Press e Le Monde. Porem outros olhos atentos também observam de perto os resultados do método que alfabetizava dando consciência ao educando do seu papel social.

Na ocasião da formatura em Angicos foi notada a presença do General Humberto de Alencar Castelo Branco, fardado, comandante da Região Militar no Recife, que, ao final da aula, teria dito a Calazans Fernandes:
"Meu jovem, você está engordando cascavéis nesses sertões" (Fernandes & Terra, 1994, p.18).

Seu determinaria o novo Programa Nacional de Alfabetização, coordenado pelo próprio Freire e instituído pelo Ministério da Educação em janeiro de 1964. Menos de três meses depois a iniciativa seria extinta – iniciava se os dias do regime militar.

O GOLPE NA EDUCAÇÃO E A PRISÃO DE FREIRE

O recém alfabetizado Antonio, ao representar a turma no encerramento do curso, dirigiu-se ao presidente João Goulart e dizendo:

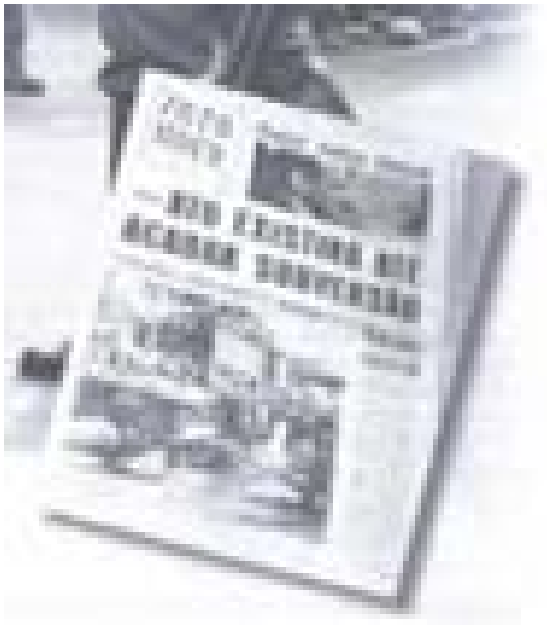
"Naquele momento anterior veio o presidente Getúlio Vargas, matar a fome do pessoal, a fome da barriga que é uma fome fácil de curar. Agora, na época atual, veio o nosso presidente João Goulart matar a precisão da cabeça que o pessoal todo tem necessidade de aprender. Temos muita necessidade das coisas que nós não sabia, e que hoje estou sabendo. Em outra hora nós era massa, hoje não somos massa, estamos sendo povo". Disponível em <
http://angicos50anos.paulofreire.org/en/cinquentenario-de-angicos/>
Acesso em 08 Nov. 2013

O período que antecede o golpe de 1964 é rico em movimentos, campanhas e programas de educação e cultura popular, a exemplo do Centro Popular de Cultura da UNE, porem caberia a Paulo Freire o destaque principal ganhando fama nos mais diferentes quadrantes do mundo, o seu trabalho inequivocamente influenciava a maior parte desses movimentos o que seria para o regime militar um perigo latente. O golpe foi apoiado e fomentado por jornais como O Globo, Jornal do Brasil e Diário de notícias. Sendo esses participantes dos motivos que conduziram a ele. Uma campanha articulada pelos meios de comunicação, com intuito de convencer as pessoas de que João Goulart conduziria o Brasil a um governo similar ao de países como China e Cuba, ou seja, comunista.


FUGIU GOULART E A DEMOCRACIA ESTA SENDO RESTABELECIDA
EMPOSSADO MAZZILLI NA PRESIDÊNCIA
O GLOBO
Ressurge a Democracia!


JORNAL DO BRASIL

GOULART RESISTE NO SUL E O
CONGRESSO EMPOSSA MAZZILLI



Em dia 31 de março de 1964, durante a madrugada, o golpe militar foi desencadeado. A falta de reação do governo e de sua base foi notável uma articulação com um grupo militares legalistas fracassaram, a greve proposta pelo Comando Geral dos Trabalhadores (CGT) em apoio ao governo também não teve êxito. Goulart viaja em 1o de abril do Rio, para Brasília, em busca de segurança.



Tomada do congresso Brasília 1964
Disponível em < http://www.professorivanluiz.com.br/olhares_sobre_1964.html> - Acesso em 08 Nov. 2013

E seguida para Porto Alegre, onde Leonel Brizola tentava organizar a resistência com apoio de oficiais legalistas. Mas Jango declina do confronto militar com os golpistas, seguindo para o exílio no Uruguai, de onde só retornou ao Brasil em 1976 para ser sepultado.

Seguem uma seleção dos destaques nos principais jornais do Brasil a partir do 1º de abril de 1964:

Como dizíamos, no editorial de anteontem, a legalidade não poderia ter a garantia da subversão, a ancora dos agitadores, o anteparo da desordem. Em nome da legalidade não seria legítimo admitir o assassínio das instituições, como se vinha fazendo, diante da Nação horrorizada ..."
(O Globo - Rio de Janeiro - 4 de Abril de 1964)

Multidões em júbilo na Praça da Liberdade. Ovacionados o governador do estado e chefes militares. O ponto culminante das comemorações que ontem fizeram em Belo Horizonte, pela vitória do movimento pela paz e pela democracia foi, sem dúvida, a concentração popular defronte ao Palácio da Liberdade. Toda área localizada em frente à sede do governo mineiro foi totalmente tomada por enorme multidão, que ali acorreu para festejar o êxito da campanha deflagrada em Minas (...), formando uma das maiores massas humanas já vistas na cidade. (O Estado de Minas - Belo Horizonte - 2 de abril de 1964)

A população de Copacabana saiu às ruas, em verdadeiro carnaval, saudando as tropas do Exército. Chuvas de papéis picados caíam das janelas dos edifícios enquanto o povo dava vazão, nas ruas, ao seu contentamento
(O Dia - Rio de Janeiro - 2 de Abril de 1964)

A paz alcançada. A vitória da causa democrática abre o País a perspectiva de trabalhar em paz e de vencer as graves dificuldades atuais. Não se pode, evidentemente, aceitar que essa perspectiva seja toldada, que os ânimos sejam postos a fogo. Assim o querem as Forças Ar-

madas, assim o quer o povo brasileiro e assim deverá ser, pelo bem do Brasil"
(Editorial de O Povo - Fortaleza - 3 de Abril de 1964)

No momento imediatamente posterior ao golpe, seguiu se a violenta repressão, atingindo setores politicamente ligados à esquerda no espectro político, tais como CGT – Central Geral dos Trabalhadores; UNE - União Nacional dos Estudantes; JUC - Juventude Universitária Católica; AP - Ação Popular. Pessoas eram presas de modo irregular, a tortura era considerada comum, especialmente no Nordeste. Um caso triste e bizarro é o do líder comunista Gregório Bezerra, que foi amarrado e arrastado pelas ruas de Recife.

Inevitavelmente a repressão atingiu fortemente o campo educacional, a educação popular. Paulo Freire foi preso em junho de 1964, sendo um dos primeiros brasileiros a ser sancionado e punido pelo regime, através do golpe culminado no dia 1° de Abril desse mesmo ano.



Depoimento de Paulo Freire 16/09/1964 – 2ª CIA de Guardas
Disponível em http://www.dhnet.org.br/educar/40horas/index.htm> - Acesso em 08 Nov. 2013

Paulo Freire foi preso em junho de 1964, sendo um dos primeiros brasileiros a ser sancionado e punido pelo regime, através do golpe culminado no dia 1° de Abril desse mesmo ano.

UM DEPOIMENTO CONTROVERSO
Ao longo de um impressionante depoimento de Paulo Freire realizado em 01/07/1964, ele descreve sua trajetória acadêmica, seu histórico como ser crítico, reflexivo, atuante, a experiência de Angicos, fala do Plano Nacional, dos modelos teóricos que conhecia ou sabia existir e as noções mais substanciais do seu próprio pensamento.
Esse paradoxo entre a natureza da fala, a complexidade de suas inferências e o momento de tensão, revelam relatos nas transcrições das inquirições.

(...) O mais importante para o depoente é que todo este trabalho se funda num absoluto respeito à pessoa humana. Jamais aceitou ou defendeu o depoente a diminuição do homem, a sua massificação. Para o depoente, o fundamental é educar, jamais indoutrinar. Perguntado como pode o depoente, que, conforme seu depoimento, até o presente momento, apresentou verdadeira inocência educativa, ter pretensões de educador, respondeu que não cabe ao depoente julgar-se. Perguntado, tendo por base seu depoimento, segundo o qual declara repetidas vezes que as diferenças entre seu 'método' e outros estão nas filosofias, mostrando, por outro lado, singular inocência com relação a cada um deles (...).
(transcrição de depoimento – anexo 1)

Em outro momento dessa transcrição é observada outro tipo de coação em relação ao seu método de alfabetização e qual motivo levava a palavra política estar entre aspas em seu material.
Quanto às aspas da palavra 'POLÍTICA', nada sabe ou avalia". Nesse mesmo depoimento, Paulo Freire precisa explicar porque usa de um 'palavreado tão complicado ' e 'que nem

existe em dicionário'. pela compra do seu método de alfabetização pelo governo federal.

Essas transcrições denunciam uma manipulação do discurso dos depoentes. O uso do jogo discursivo em sucessão de questões justapostas, sequenciais e inquisitivas.

Percebe se na transcrição do depoimento a dificuldade de imputar crime ao depoente, assim através de seus métodos de coação e jogo discursivo é colhido o depoimento de Amado Menna Barreto Júnior (funcionário pertencente ao Ministério da Educação e Cultura), pode-se ler fragmentos como o seguinte:

[o depoente afirmou] que essas atividades [as atividades subversivas da União Nacional dos Estudantes, de alfabetização, do movimento de cultura popular] adquiriram maior vulto com a instituição do PNA; que o processo de alfabetização empregado foi o do Professor Paulo Freire; que esse processo posteriormente foi elevado à categoria de método; que esse "método" pode ser perfeitamente relacionado com as ações do movimento revolucionário comunista.

O Relatório analisa algumas das palavras geradoras do método. No relatório segundo os militares a palavra "terreno" estaria 'vinculada à dominação econômica, ao latifúndio e ao imperialismo estrangeiro na exploração dos minérios; a palavra "comida" dá motivo ao exame das ajudas externas ao país e a palavra "bicicleta" explora "a dominação social, o problema dos transportes".
Nos quatro tomos do inquérito, hoje a disposição para pesquisa, fica registrada a controvérsia entre o disposto pelo regime militar e o que apresentado por Paulo Freire o que não impediu sua prisão e exilio



Desinformado

Após o Movimento de 64, o educador Paulo Freire estava preso no 14º Regimento de Infantaria, em Recife.

Motivo da prisão: o método de alfabetização de adultos criado por Paulo Freire, considerado subversivo pelos militares.

Um dia, Paulo Freire conversava com um capitão do presídio, que lhe fez um pedido:

— Professor, o senhor não quer aplicar seu método para nossos recrutas? Há muitos analfabetos entre eles e é um serviço que o senhor prestava ao país enquanto estiver aqui.

— Mas, capitão, é exatamente por causa do método que eu estou aqui — respondeu o educador.

Nota publicada pela Folha de São Paulo no dia 25/09/1987
Disponível em <http://boletim.unifreire.org/edicao02/2013/09/05/prisao-e-anistiade-paulo-freire-documentos-reveladores/> - Acesso em 08 Nov. 2013

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo permitiu que pudéssemos entender um pouco melhor sobre a vida e obra de nosso EDUCADOR Paulo Freire. Sua história, sua vida, seus estudos e experiências mostram como a obra do pesquisador vem carregada das características do humano que está por dentro dele.
Seu método de alfabetizar mostrou se revolucionário, humano e eficiente, como Freire sempre defendeu um método libertador, em Angicos seu método é colocado a prova pela primeira vez com um número maior de participantes e mostra se eficiente e dentro das expectativas alfabetizando em 40 horas 300 pessoas. Por fim o momento histórico em que tudo acontece, a eminência e acontecimento de um golpe militar acaba trazendo consequências para Freire: perseguição, criminalização e exilio, mas como o trabalho pode mostrar até mesmo os militares tinham dificuldade em imputar crime ao nosso educador.

REFERÊNCIAS

Carlos Lyra. As quarenta horas de Angicos: uma experiência pioneira de educação. São Paulo: Cortez, 1996, 197 p.

FREIRE, Ana Maria. Educação para a paz segundo Paulo Freire. Revista Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: PUC/RS. nº 2, p.387-393, Maio/Agosto, 2006.

FREIRE, Paulo. Cartas a Cristina: Reflexões Sobre Minha Vida e Minha Práxis. São Paulo: Paz e Terra. 1994.

FREIRE, Paulo. Conscientização: Teoria e Prática da Libertação Uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire. – São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam. 28 ed. São Paulo: Cortez. 1993. (coleção questões da nossa época; v 13).

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (coleção Leitura).

GADOTTI, Moacir. Paulo Freire: uma bibliografia. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: UNESCO, 1996.

NISHIWAKI SILVA. Conhecimento e conscientização: Historicidade do pensamento de Paulo Freire. 2011. 139 p. Dissertação (Mestrado). Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

PINTO U. A. Pedagogia e Pedagogos Escolares: avançando no debate a partir da experiência desenvolvida nos curso de complementação pedagógica. 2006. 175 p. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

Prisão e anistia de Paulo Freire: documentos reveladores. Disponível em <http://boletim.unifreire.org/edicao02/2013/09/05/prisao-e-anistia-de-paulo-freiredocumentos-reveladores/

Potiguariana Digital – Experiências em educação digital. Disponível em http://www.dhnet.org.br/educar/40horas/index.htm

O PROCESSO DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

VANDERLEIA ANTONIA ALVES SILVA

RESUMO
O processo de inclusão na educação infantil tem sido objeto de estudo e discussão em diversos âmbitos, com o objetivo de proporcionar uma educação de qualidade para todas as crianças, independentemente de suas habilidades, características ou necessidades específicas. Este artigo científico aborda as diferentes estratégias e desafios enfrentados no processo de inclusão na educação infantil, enfatizando a importância da formação docente, o papel da família, o uso de adaptações curriculares, métodos de avaliação inclusiva e a criação de um ambiente escolar acolhedor e estimulante para todas as crianças. A pesquisa trouxe resultados como a importância da conscientização e sensibilização do educador, seu olhar de empatia para todas as crianças, contribuindo assim para o processo de inclusão, sendo necessário também que o mesmo conheça efetivamente a legislação acerca do tema, afim de garantir o direito de todo cidadão a educação. A família, ao participar da vida escolar dos alunos com deficiência, traz para o educador a segurança e o apoio de que necessitam para tornar a escola um ambiente acolhedor e garantidor de direitos. A pesquisa também trará estudos de caso e pesquisas que evidenciam os benefícios da inclusão para o desenvolvimento social, emocional e acadêmico das crianças, assim como algumas ferramentas que podem ser utilizadas como suporte pedagógico especialmente na inclusão de alunos autistas, reforçando a importância do comprometimento de toda a comunidade escolar na promoção da inclusão na educação infantil.

Palavras-chave: Inclusão; Autismo; Equidade; Socialização; Respeito.

INTRODUÇÃO

A inclusão na educação infantil é um processo fundamental para garantir o desenvolvimento e o bem-estar de todas as crianças, independentemente de suas diferenças e particularidades. A educação inclusiva busca promover a participação ativa e igualitária de todas as crianças, valorizando a diversidade e incentivando a convivência harmoniosa em um ambiente de aprendizado.

Nesse sentido, o processo de inclusão na educação infantil envolve uma série de desafios e oportunidades que impactam diretamente a forma como as crianças são acolhidas, educadas e preparadas para a vida em sociedade. A inclusão exige ajustes estruturais e pedagógicos que possam atender às necessidades específicas de cada criança, garantindo que todas tenham acesso a uma educação de qualidade.

Além disso, a inclusão na educação infantil também implica em repensar a forma como as crianças com deficiência, transtornos do espectro autista, superdotação, entre outras particularidades, são tratadas e integradas no ambiente escolar. Isso demanda a implementação de políticas inclusivas, formação de professores, adaptações curriculares e estruturais, além de um comprometimento real com a promoção da igualdade e do respeito à diversidade.

O lúdico acompanha as crianças em toda a fase de desenvolvimento, seja ela desde sua gestação onde mães expressam seu carinho mesmo com o bebê dentro de seu ventre, onde chegam a cantar músicas de ninar, no acalanto de seus braços pra dormir, e até em brincadeiras elaboradas em família e em grupo de amigos. A fase de alfabetização em alunos é muito devagar, pois o mesmo ao chegar na sala se depara com situações talvez nunca vivenciadas em seus lares, pela falta de diálogo e a falta de informações vindas de revistas, jornais e meios de comunicação, já na escola tudo isso e colocado em prática as vezes de forma um pouco assustadora para as crianças (NOGUEIRA, 2007).

Portanto, é fundamental compreender o processo de inclusão na educação infantil como um investimento na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde todas as crianças tenham oportunidades iguais de aprendizado e desenvolvimento. Neste texto, vamos explorar em detalhes os desafios e as práticas inclusivas na educação infantil, destacando a importância de promover um ambiente acolhedor e estimulante, que permita

a todas as crianças crescerem e aprenderem juntas, independentemente de suas diferenças.

A inclusão na educação infantil é um tema cada vez mais presente e discutido nos dias de hoje. A ideia de garantir que todas as crianças tenham acesso à educação de qualidade, independentemente de suas diferenças, é um princípio fundamental que vem sendo cada vez mais reconhecido e valorizado.

O processo de inclusão na educação infantil envolve uma série de desafios e demanda uma abordagem cuidadosa e individualizada. É preciso considerar as necessidades específicas de cada criança, respeitando suas diferenças e garantindo que todas tenham oportunidades iguais de aprendizado e desenvolvimento.

Um dos aspectos mais importantes da inclusão na educação infantil é a questão da acessibilidade. Isso significa garantir que as crianças com deficiência ou necessidades especiais tenham acesso a ambientes e materiais adequados às suas necessidades, assim como acesso a profissionais capacitados para apoiá-las em seu processo de aprendizagem.

Além da questão da acessibilidade, a inclusão na educação infantil também envolve a promoção de um ambiente inclusivo e acolhedor, onde todas as crianças se sintam bem-vindas e respeitadas. Isso significa combater o preconceito e a discriminação, estimulando a convivência e o respeito mútuo entre as crianças, independentemente de suas diferenças.

Outro aspecto importante da inclusão na educação infantil é o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, que atendam às necessidades de todas as crianças, respeitando suas individualidades e estimulando seu potencial de aprendizado. Isso pode envolver o uso de materiais e recursos diversificados, a adaptação de atividades e tarefas, e o apoio de profissionais especializados, como pedagogos, psicopedagogos e terapeutas.

A formação e a sensibilização dos professores e demais profissionais da educação também são fundamentais para o sucesso da inclusão na educação infantil. É preciso preparar esses profissionais para lidar com a diversidade de forma consciente e empática, garantindo que todas as crianças recebam o apoio e o estímulo necessários para seu desenvolvimento.

Machado (2001 apud Éris, 2024) afirma que existem profissionais que são conservadores no que se refere aos alunos com deficiência, ressaltando ainda mais o preconceito, que se torna tão latente no cotidiano escolar.

De acordo com Bastos e Kupfer (2010) o trabalho de inclusão escolar não pode ser realizado sem a inclusão dos professores, já que eles são uma ferramenta importante na sustentação desse lugar social que se pretende oferecer à criança, nesse caso, o lugar de aluno.

É importante ressaltar que a inclusão na educação infantil não se limita apenas às crianças com deficiência ou necessidades especiais. Ela também envolve a inclusão de crianças de diferentes origens étnicas, culturais, sociais e econômicas, garantindo que todos tenham acesso a uma educação de qualidade e que promova o respeito à diversidade.

Em resumo, o processo de inclusão na educação infantil é um desafio que exige o comprometimento de toda a sociedade. É preciso garantir que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade, que respeite suas diferenças e promova seu desenvolvimento integral. Somente assim poderemos construir uma sociedade mais justa e inclusiva, onde todas as crianças tenham a oportunidade de alcançar seu pleno potencial.

FORMAÇÃO DOCENTE PARA TRABALHAR INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O professor é visto como mediador na construção do conhecimento, as suas práticas pedagógicas devem resultar em novos saberes e propiciar facilitação no desenvolvimento da aprendizagem. Éris (2024) define que “a escola por sua vez deve olhar para o seu espaço com o olhar da inclusão e não da diferença, contribuindo assim para que de fato a inclusão possa acontecer e obviamente o aluno com deficiência, possa se sentir parte integrante da rotina escolar e sem discriminações”.

A formação docente para trabalhar a inclusão na educação infantil é de extrema importância, visto que a inclusão escolar é um direito de todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, mentais, sociais, emocionais ou cognitivas. Nesse sentido, os professores que atuam na educação infantil devem estar preparados para acolher e educar todas as crianças, respeitando suas diferenças e promovendo um ambiente de apren-

dizagem inclusivo.
A formação docente para a inclusão na educação infantil deve abranger diversos aspectos, tais como a compreensão das diferentes necessidades das crianças, a adaptação do currículo e das práticas pedagógicas, a criação de estratégias de ensino que atendam a diversidade, a promoção de relações inclusivas e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais para lidar com as diferenças.
É fundamental que os professores tenham conhecimento sobre as legislações e políticas educacionais que garantem o direito à inclusão, bem como sobre os recursos e estratégias pedagógicas disponíveis para atender às necessidades das crianças com deficiência, transtornos do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, entre outras condições.
Éris (2024) afirma que "a inclusão não depende só da escola para acontecer, mas de professores qualificados e dispostos a aprender, aprender e aprender, cada vez mais sobre as peculiaridades que envolvem o portador de necessidades especiais".
O termo lúdico tem aparecido frequentemente nas discussões sobre a nova perspectiva educacional voltada as séries iniciais do ensino fundamental. Tanto os professores quanto os teóricos da educação vêm tentando esclarecer a importância do brincar nos anos iniciais de qualquer criança. Para Nogueira (2007, p.9):

Através de atividades lúdicas o educando forma conceitos, seleciona ideias, estabelece lógicas, integra percepções, faz estimativa, vai socializando-se, promovendo situações que o leva a estabelecer relações sociais com o grupo ao qual está inserido, estimulando seu raciocínio no desenvolvimento de atitudes que exigem reflexões e enquanto função educativa proporciona a aprendizagem, seu saber, sua compreensão de mundo e seu conhecimento (NOGUEIRA, 2007, p.9).

Além disso, a formação docente para a inclusão na educação infantil deve proporcionar aos professores oportunidades de reflexão e debate acerca das questões relacionadas à diversidade, equidade, preconceito e discriminação, de forma a promover uma prática educativa que valorize e respeite a singularidade de cada criança.
A formação de professores, tanto a inicial como a continuada necessita produzir conhecimentos voltados para a prática docente que aprimorem respostas para atender as demandas da diversidade dos alunos presentes na escola. Associar teoria e prática é o caminho para formar professores capacitados para o pensamento crítico e reflexivo de sua ação pedagógica. (ARAÚJO, 2017).
Nesse sentido, é importante que os gestores das instituições de ensino invistam na formação continuada dos professores, oferecendo cursos, palestras, oficinas e outras atividades que contribuam para o aprimoramento profissional dos docentes no que diz respeito à inclusão na educação infantil.
Capellini e Mendes (2007, p. 123-124, apud Araújo, 2017) afirmam que para se obter êxito na inclusão escolar, devemos considera-la um processo e não um evento. Se faz necessário um planejamento cuidadoso, respeitando quantidade de alunos por sala de aula. Para os autores, a inclusão provoca a necessidade de uma mudança filosófica e possivelmente uma reestruturação fundamental dos sistemas escolares e das escolas.
A formação docente para a inclusão na educação infantil deve ser pautada na construção de uma cultura escolar inclusiva, que envolva toda a comunidade escolar – professores, alunos, pais, funcionários e gestores – no compromisso de garantir a educação de qualidade para todas as crianças, respeitando suas diferenças e promovendo a igualdade de oportunidades. Através deste processo, poderemos garantir que todas as crianças tenham a oportunidade de aprender, conviver e se desenvolver plenamente, independentemente de suas características individuais.
Por fim, trago as palavras de Mantoan (2006, p. 55 apud Éris, 2024) "formação enfatiza a importância de seu papel, tanto na construção do conhecimento como na formação de atitudes e valores do cidadão. Por isso a formação vai além dos aspectos instrumentais de ensino".

O PROCESSO DE INCLUSÃO E ACOLHIMENTO DE PESSOAS COM AUTISMO NA EDUCAÇÃO

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) envolve um conjunto de transtornos neurodesenvolvimentais de causas orgânicas, caracte-

rizado por dificuldades de interação e comunicação que podem vir associadas a alterações sensoriais, comportamentos estereotipados e/ou interesses restritos. Sua manifestação é muito diversa e seus sinais, embora comumente presentes na infância, podem surgir somente quando as demandas sociais extrapolarem os limites de suas capacidades (American Psychiatric Association, 2013 apud SCHMIDT et al, 2016).

As pessoas autistas apresentam, em grande parte dos casos, uma ausência ou atraso na fala, porém há casos em que pessoas autistas conseguem uma boa comunicação oral. Eles também apresentam dificuldade na interação social e na socialização; dificuldade de estabelecer rotina, apresentando movimentos repetitivos e estereotipados. Demonstram fascínio por estímulos visuais, como luzes piscando, por exemplo, e aversões a gostos, cheiros, texturas (VOGEL, 2020).

Para Brande e Zanfelice (2012) "receber alunos com deficiência, mais especificamente, com transtornos globais do desenvolvimento, é um desafio que as escolas enfrentam diariamente, pois pressupõe utilizar de adequações ambientais, curriculares e metodológicas".

O processo de inclusão e acolhimento de pessoas com autismo na educação é um desafio que requer atenção e cuidado por parte de toda a sociedade. O autismo é um transtorno do desenvolvimento que afeta a capacidade de comunicação e interação social, e variabilidade comportamental. Diante disso, é fundamental criar estratégias e políticas que permitam a participação plena e efetiva dessas pessoas no ambiente escolar.

Nas atividades lúdicas, as crianças estimulam os conhecimentos já adquiridos desenvolvendo os conceitos gerais com os quais brinca. É na ação de brincar que a criança propicia as aptidões perceptivas como meio de ajustamento do comportamento psicomotor (KISHIMOTO, 2002).

A metodologia de cunho qualitativo se configurou, em sua totalidade, em pesquisa bibliográfica, para investigar, descrever e analisar as opiniões dos autores Kishimoto (2002), Mello (2009), Souza (2011), Vygotsky (1991), Wallon (1986), entre outros, que contribuíram para embasar sobre o desenvolvimento do presente trabalho.

A inclusão de pessoas com autismo na educação é um direito assegurado por leis e tratados internacionais, que visam garantir o acesso à educação de qualidade a todos os indivíduos, independentemente de suas habilidades e limitações. No entanto, a implementação efetiva dessas políticas ainda enfrenta diversos desafios, que vão desde a falta de estrutura e recursos nas escolas até a necessidade de formação adequada para os profissionais da educação.

Para promover a inclusão e o acolhimento de pessoas com autismo na educação, é necessário adotar uma abordagem multidisciplinar e individualizada, que leve em consideração as necessidades específicas de cada aluno. Isso inclui a adaptação do currículo escolar, o uso de recursos de comunicação alternativa e a implementação de estratégias para a promoção da interação social e o desenvolvimento das habilidades cognitivas.

> [...] o correto conhecimento da realidade não é possível se certo elemento de imaginação, sem o distanciamento da realidade, das impressões individuais imediatas, concretas, que representam esta realidade nas ações elementares da nossa consciência (VYGOTSKY, 1996, p. 127).

Além disso, é fundamental promover a sensibilização e a conscientização de toda a comunidade escolar sobre o autismo, suas características e desafios. Isso pode contribuir para a criação de um ambiente mais acolhedor e inclusivo, no qual as pessoas com autismo se sintam respeitadas e valorizadas.

A formação dos profissionais da educação também desempenha um papel fundamental no processo de inclusão e acolhimento de pessoas com autismo na escola. É necessário proporcionar aos educadores as ferramentas e habilidades necessárias para atender às demandas específicas desses alunos, bem como promover a construção de práticas pedagógicas inclusivas e voltadas para a diversidade.

De acordo com Araújo (2017) "o professor é um profissional em construção e cabe aos cursos de formação desses indivíduos garantir a oferta de subsídios teóricos e práticos para proporcionar sujeitos críticos-reflexivos para pensar, criar e recriar estratégias para uma escola inclusiva".

Além disso, a parceria com profissionais da

saúde e da área da psicologia pode ser de grande importância, principalmente no que se refere ao acompanhamento e monitoramento do desenvolvimento dos alunos com autismo, possibilitando a implementação de estratégias adequadas e a identificação de eventuais necessidades especiais.

A família também desempenha um papel fundamental nesse processo, uma vez que é essencial o apoio e a participação ativa dos pais e responsáveis no processo educacional de seus filhos. O compartilhamento de informações e a colaboração entre escola e família podem contribuir significativamente para o sucesso da inclusão e acolhimento de pessoas com autismo na educação.

O correto conhecimento da realidade não é possível se certo elemento de imaginação, sem o distanciamento da realidade, das impressões individuais imediatas, concretas, que representam esta realidade nas ações elementares da nossa consciência (VYGOTSKY, 1996, p. 127).

É importante ressaltar que a inclusão e o acolhimento de pessoas com autismo na educação não se limitam apenas ao contexto escolar, mas devem se estender a todos os espaços e atividades sociais. A construção de uma sociedade mais inclusiva e capaz de acolher as diferenças é uma responsabilidade de todos, e a educação desempenha um papel fundamental nesse processo.

Em suma, o processo de inclusão e acolhimento de pessoas com autismo na educação é um desafio que demanda ações integradas e um compromisso coletivo com a promoção da diversidade e a garantia dos direitos de todos os indivíduos. A construção de uma educação inclusiva e voltada para a diversidade é um passo fundamental rumo a uma sociedade mais justa e igualitária.

Piaget (1978) trata os jogos infantis como meio pelo qual as crianças começam a interagir consigo mesmas e com o mundo externo, e chega a afirmar que "tudo é jogo durante os primeiros meses de existência, à parte algumas exceções, apenas, como a nutrição ou certas emoções como medo e a cólera (PIAGET, 1978, p.119)". Do nascimento até cerca de dois anos, as crianças estão na fase sensório motora, de acordo com Piaget:

> o que prevalece são os jogos de exercício que se constituem como exercícios adaptativos, onde a criança explora o mundo para 8onhece-lo e para desenvolver seu próprio corpo e depois de ter aprendido ela começa a fazê-los por puro prazer. Esse período se caracteriza pelo desenvolvimento pelas ações, nele existe uma inteligência prática e um esforço de compreensão das situações através das percepções e do movimento. Quando ela refaz por prazer tem início às primeiras manifestações lúdicas, de forma que ele chega a dizer que "por outras palavras, um esquema jamais é por si mesmo lúdico, ou não-lúdico, e o seu caráter de jogo só provém do contexto ou do funcionamento atual (PIAGET, 1978, p.120).

Santos et al (2014) sugere a utilização dos materiais montessorianos como recurso pedagógico para a efetiva inclusão de alunos autistas na escola regular de ensino. Segundo os autores, os materiais montessorianos permitem atividades de exploração sensorial, embora sejam objetos simples, mas que estimulam o raciocínio e são muito utilizados nos anos iniciais. Esse material também possibilita que os educadores desenvolvam atividades a partir do concreto e que também propicia a exploração de texturas, formas, encaixes, tamanho, e abra caminhos para que os educadores percebam os esquemas mentais formado pelo aluno e promova o desenvolvimento cognitivo.

A FAMÍLIA PARTICIPANDO DO DESENVOLVIMENTO INCLUSIVO NO ÂMBITO ESCOLAR

A família é o primeiro e mais importante agente socializador para o desenvolvimento da criança, é neste contexto que a criança cresce, expõe seus sentimentos, experimenta as primeiras recompensas e punições e é através da família que ocorre a inserção do sujeito na sociedade (LAZZARETTI, FREITAS, 2016).

A participação da família no desenvolvimento inclusivo no âmbito escolar é fundamental para garantir o sucesso e a inclusão de todas as crianças. A família desempenha um papel crucial na promoção de um ambiente acolhedor e inclusivo para os alunos com necessidades especiais, ajudando a escola a se tornar um local onde todos se sintam bem-vindos e valorizados.

Quando a família participa ativamente da vida escolar de seus filhos, isso mostra aos educadores que eles têm o apoio e envolvimento

dos pais, o que pode fazer uma grande diferença na forma como esses alunos são tratados e incluídos. A família pode compartilhar informações sobre as necessidades de seus filhos, suas preferências e habilidades, o que pode ajudar os professores a personalizar a educação de acordo com as necessidades individuais de cada aluno. De acordo com Barbosa (2011):

O envolvimento familiar traz, também, benefícios aos professores que, regra geral, sentem que o seu trabalho é apreciado pelos pais e se esforçam para que o grau de satisfação dos pais seja grande. A escola também ganha porque passa a dispor de mais recursos comunitários para desempenhar as suas funções, nomeadamente com a contribuição dos pais na realização de atividades de complemento curricular.

A criança não se limita a imitação do mundo adulto, elas reinventam a todo tempo, um novo mundo. Esse mundo tem um pouco do que recebe de informação e um pouco dela mesma e de seus gostos e paixões próprias (MORAIS E PÚBLIO, p.13).

Além disso, a família pode desempenhar um papel ativo na defesa da inclusão, participando de reuniões escolares, grupos de pais e comitês de inclusão. Eles podem compartilhar suas experiências e conhecimentos, oferecer suporte aos outros pais e educadores e ajudar a promover práticas inclusivas dentro da escola.

Lazzaretti e Freitas (2016) indicam que há a necessidade de a família estar em contato direto com a escola, já que a escola é uma instituição que complementa a família e juntas, tornam-se lugares propícios para o desenvolvimento de seus filhos e alunos. Para as autoras "ambas, família e escola, dependem uma da outra na tentativa de alcançar seus objetivos, possibilitando um futuro melhor para o filho e educando e, também, para a sociedade em geral".

A participação ativa da família no desenvolvimento inclusivo também pode ser vista no apoio constante em casa, na promoção de atividades inclusivas e na valorização da diversidade. A família pode ajudar a criar um ambiente acolhedor e inclusivo em casa, incentivando a empatia, a compreensão e a aceitação das diferenças.

Além disso, a família pode promover atividades inclusivas, buscando oportunidades para que seus filhos participem de eventos e programas que promovam a inclusão e a diversidade. Isso pode incluir a participação em eventos comunitários, em grupos de apoio e em atividades que promovam a igualdade de oportunidades para todos.

Em seus estudos, Oliveira (2015) nos aponta a importância da conscientização da família, no sentido de que ela faz parte do contexto em que o aluno está inserido e que exerce grande influência na vida do aluno. Para a autora "é essencial a conscientização dos educadores, não só para trabalhar com o aluno, mas também para promover o desenvolvimento familiar, de forma que a família se torne um agente no processo de integração/inclusão".

Ao valorizar e promover a diversidade, a família está ajudando a criar um ambiente inclusivo que beneficia não apenas seus próprios filhos, mas toda a comunidade escolar. A inclusão de todos os alunos, independentemente de suas habilidades e necessidades, enriquece a aprendizagem e promove um ambiente de respeito, compreensão e aceitação mútua.

Portanto, a participação da família no desenvolvimento inclusivo no âmbito escolar é fundamental para criar um ambiente acolhedor e inclusivo para todos os alunos. Ao trabalhar em estreita colaboração com os educadores, a família pode ajudar a promover a inclusão, a valorização da diversidade e a igualdade de oportunidades para todos, garantindo que cada aluno receba o apoio e os recursos necessários para alcançar seu pleno potencial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, exploramos o processo de inclusão na educação infantil, um tema de extrema importância para a promoção de uma sociedade mais justa e igualitária. Ao longo do texto, analisamos os desafios e as dificuldades enfrentadas na implementação de estratégias de inclusão, bem como os benefícios e impactos positivos que a inclusão pode trazer para as crianças, suas famílias e a sociedade como um todo.

É inegável que a inclusão na educação infantil é um processo complexo e multifacetado, que demanda a atuação conjunta de diver-

sos atores - gestores escolares, professores, profissionais de saúde, famílias e comunidade. A diversidade de perfis e necessidades das crianças, aliada à falta de recursos e formação adequada, torna o desafio ainda maior.
No entanto, é fundamental ressaltar que a inclusão é um direito de todas as crianças, independentemente de suas diferenças. Garantir o acesso à educação de qualidade para todos, sem discriminação ou segregação, é uma questão de justiça e cidadania. Além disso, a inclusão traz benefícios para todas as crianças, pois promove o respeito à diversidade, o desenvolvimento de habilidades sociais e a construção de uma sociedade mais inclusiva e acolhedora.
Diante disso, é imprescindível que sejam adotadas políticas públicas que promovam a inclusão na educação infantil, garantindo recursos financeiros, formação continuada para os profissionais da educação e estrutura adequada nas escolas. Além disso, é necessário fomentar o diálogo e a parceria entre escola, famílias e comunidade, visando a construção de um ambiente escolar inclusivo e acolhedor.
Por fim, é importante ressaltar que a inclusão na educação infantil não se resume apenas à presença física das crianças na escola, mas também à garantia de uma educação de qualidade, que respeite e valorize as diferenças, oferecendo suporte e recursos necessários para o pleno desenvolvimento de todas as crianças. Somente assim, poderemos construir uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva para as gerações futuras.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, P.C.A. Considerações sobre a formação docente na perspectiva da inclusão escolar. Educação, Artes e Inclusão, v. 13, n. 3, set/dez, 2017.

BARBOSA, J.S.B. A importância da participação familiar para a inclusão escolar. Orientadora Prof.ª Susana Silva Carvalho. 2011. 45p. Monografia (especialização) – curso de Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, Universidade de Brasília (UNB), Brasília, 2011.

BASTOS, M.B. KUPFER, M.C.M. A escuta de professores no trabalho de inclusão escolar de crianças psicóticas e autistas. Estilos da Clínica, 2010, v. 15, n. 1, 116125.

BRANDE, C.A. ZANFELICE, C.C. A inclusão escolar de um aluno com autismo: diferentes tempos de escuta, intervenção e aprendizagens. Educação em Revista, Santa Maria, v. 25, n. 42, p. 43-56, jan/abr, 2012.

ÉRIS, R.S. A inclusão do autista na escola regular: reflexões sobre a inclusão e seus desafios. Revista Tópicos, v. 2, n. 9, p. 1-12, 2024.

KISHIMOTO, Tizuko M. Jogo brinquedo, brincadeira e a educação.8 ed. São Paulo:
Cortez, 2005. MACEDO, Lino de, (org.). Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar. Porto Alegre, RS. Artmed, 2005.

LAZZARETTI, B. FREITAS, A.S. Família e escola: o processo de inclusão escolar de crianças com deficiências. Caderno Intersaberes, v. 15, n. 6, p. 1-13, jan/dez, 2016.

MALUF, Ângela C. M. Brincar: prazer e aprendizado. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, A.C. O papel da família no processo de inclusão escolar do aluno com transtorno do espectro autista. Orientadora: Me. Franciene Soares Barbosa de Andrade. 2015. 50p. Monografia (Especialização) – curso de Desenvolvimento
Humano, Educação e Inclusão Escolar, Universidade de Brasília (UNB), Brasília, 2015.

OLIVEIRA, Sílvio L. de. Tratado de metodologia científica. São Paulo: Pioneira, 2002.

OLIVEIRA, Vera B. de. (org.). O brincar e a criança do nascimento aos seis anos. 4 ed. São Paulo: Vozes, 2000.

PINTO, Marly R. Formação e aprendizagem no espaço lúdico. 2 ed. São Paulo: Arte & Ciência, 2003.

QUEIROZ, Tânia D; MARTINS, João Luís. Pedagogia lúdica: jogos e brincadeiras de A a Z. São Paulo: Rideel, 2011.

SANTOS, C.L.S.C. et al. Conhecendo o autismo no contexto da inclusão social: na flexibilidade curricular e métodos pedagógicos. Anais

Cintedi, v. 1, n. 1, p. 1-10, 2014.

SANTOS, Santa M. P. dos. O brincar na escola: Metodologia Lúdico Vivencial, coletâneas de jogos, brinquedos e dinâmicas. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SCHILLER, Pam; ROSSANO. Joan. Ensinar e aprender brincando: mais de 750 atividades para educação infantil. Tradução: Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SCHMIDT, C. et al. Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. Teoria e Prática, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 225-235, jan/abr, 2016.

SILVA JUNIOR, Afonso G. da. Aprendizagem por meio da ludicidade. Rio de Janeiro: Sprint, 2005.

VOGEL, L.A. Autismo: conhecendo esse mundo. In: CUNHA, J. NYAMIEN, F.R.G. Oficinas pedagógicas para uma Educação Inclusiva. Toledo: Instituto Quero Saber, 2020. 206p.

WAJSKOP, Gisela. Brincar na pré-escola. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

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

O PAPEL DO GESTOR NA PROMOÇÃO DA ESCOLA INCLUSIVA

VANESSA CRISTINA DA SILVA ARAUJO

RESUMO
O presente estudo tem por escopo analisar a importância do gestor na promoção da escola inclusiva, visando contribuir para a compreensão de como a escola deve se posicionar diante dos alunos portadores de necessidades especiais, afastando a triste concepção de que os problemas de aprendizagem estão arraigados aos alunos, sendo o educador o detentor de todo conhecimento. Por isso, e acreditando que os gestores da educação são sujeitos sociais de suma importância na busca pela efetivação dos direitos das pessoas portadoras de necessidades especiais, em especial no que se refere à educação inclusiva, é que se buscou, por meio de uma pesquisa bibliográfica, aferir se as instituições de ensino se encontram preparadas para atuar na educação inclusiva, e como pode o gestor operar em sua promoção, pois se acredita ser a mudança de atitude, e do modo de enfrentar os problemas vivenciados pelos portadores de necessidades especiais, o ponto de partida para a efetivação da educação inclusiva no Brasil.
PALAVRAS-CHAVE: Educação Inclusiva, Gestor Escolar.

INTRODUÇÃO

Ao longo das últimas décadas a sociedade passou por intensas transformações, muitas delas fomentadas pela busca de um mundo mais igualitário, o que conduziu a uma revisão dos valores que norteiam a estrutura social. Nessa busca de uma maior justiça social, as discussões em torno da diversidade vieram à baila, e vários movimentos surgiram para apoiar as mudanças e clamar a adequação de diversos segmentos da sociedade, dentre elas as escolas, aos ideais inclusivos, promovendo as transformações preconizadas.

1 Formada em Gestão Escolar pela Faculdades Integradas de Ciências Humanas, Saúde e Educação de Guarulhos. 2 Psicóloga clínica e escolar, mestre em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano (USP) e doutora em Educação: Psicologia da Educação (PUC/SP), Diretora Acadêmica e Coordenadora de Pósgraduação, Pesquisa e Extensão das Faculdades Integradas de Ciências Humanas, Saúde e Educação de Guarulhos.

No Estado brasileiro as discussões em torno dos ideais inclusivos nas escolas datam do final da década de 1960, embora a tomada de consciência da sociedade, organizações governamentais e não governamentais seja bem recente, demonstrando a necessidade de efetivação de programas que promovam, de forma efetiva, a educação inclusiva.

Isso se deve porque ainda existem várias barreiras para que a inclusão social dos portadores de necessidades especiais seja efetiva, barreiras estas que vão desde a estrutura física das instituições, passando pela comunicação, precariedade de informações e, principalmente, pelas atitudes, pois somente assim a educação será capaz de valorizar a diversidade.

Apesar das limitações não se pode negar que desde o advento da Constituição da República de 1988, seguida por vários diplomas legais como o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, várias medidas governamentais vêm sendo implementadas para promover a inclusão do aluno que necessita de educação especial, enfatizando a importância de identificar, para cada aluno, a melhor forma para desenvolver a sua capacidade de aprender.

Acontece que apesar das políticas públicas atuais continuarem reiterando a proposta justa e necessária de educação para todos, é sabido que as pessoas com necessidades educacionais especiais, em sua grande maioria, continuam excluídas, ou melhor, incluídas no interior da escolar, e excluídas da construção do saber, embora não se possa negar que as instituições de ensino, na atualidade, sejam pressionadas pela legislação vigente, pelos movimentos sociais, pela mídia e pelas políticas educacionais a revisarem suas propostas e práticas pedagógicas, seus paradigmas educacionais, de modo a acolher todos os alunos, sejam estes comuns ou especiais, e atuarem com qualidade e eficiência pedagógica.

Nesse cenário, os gestores ganham importância, pois detêm conhecimentos e possibilidades de subsidiar a prática administrativa e pedagógica da gestão escolar diante

da construção da escola inclusiva, pois se acredita que o caráter democrático da prática organizativa, os princípios da autonomia, planejamento, descentralização, concebendo a escola como espaço de profissionalização, e responsável pela construção do conhecimento, em um movimento que é muito mais político do que sua verdadeira proposta de respeito às diferenças e à diversidade, são imprescindíveis para que sejam rompidos os obstáculos ainda existentes para que os portadores de necessidades especiais possam ser efetivamente incluídos no cotidiano das instituições de ensino.

Por isso o presente artigo tem por escopo analisar como os gestores devem lidar com a inclusão de crianças com necessidades especiais na instituição escolar, uma vez que se percebem grandes dificuldades no cotidiano escolar no trato com tais crianças, pois a falta de informação, a infraestrutura inadequada, e a inexistência de formação adequada para os profissionais da educação tendem a contribuir para a exclusão social.

Logo, por meio deste estudo pretende-se auxiliar os estudiosos do tema, mas principalmente os gestores e demais profissionais da educação, na compreensão deste grave problema, e na busca de possíveis soluções para saná-lo, promovendo a inclusão e assegurando o exercício dos direitos fundamentais pelas crianças portadoras de necessidades especiais.

O RECONHECIMENTO DAS LIMITAÇÕES E A EXIGÊNCIA DE PROTEÇÃO AOS PORTADORES DE NECESSIDADES ESPECIAIS

Ao longo de muitos anos as pessoas portadoras de necessidades especiais ficaram a margem de qualquer proteção, o que implica dizer que o reconhecimento dos direitos a uma vida com dignidade é recente.

Segundo Bencini (2001), a evolução inclusiva nos países ocidentais percorreu um importante caminho, passando do sacrifício e entrega a abrigos em igrejas, prática comum até o século XV, para o encaminhamento a asilos e hospitais psiquiátricos entre os séculos XVI e XIX, embora permanecessem tais pessoas isoladas; e, somente ao longo do século XX, é que o direito à cidade foi reconhecido, situação manifestada na Declaração Universal dos Direitos Humanos, no ano de 1948.

No Brasil vários instrumentos legais voltam-se à promoção dos direitos das pessoas portadoras de necessidades especiais, dentre os quais se destacam da Lei nº 4.024/1961, a qual "aponta que a educação dos excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação", seguida pela Emenda à Constituição datada de 1978, que assegurou aos portadores de deficiência "a melhoria de sua condição social e econômica especialmente mediante educação especial e gratuita".

Todavia, foi a Constituição da República de 1988 o divisor de águas na proteção aos portadores de necessidade especial, seja pela consagração do princípio da dignidade da pessoa humana, como corolário do Estado Democrático de Direito, seja pelo amplo rol de direitos fundamentais consagrados, sem prejuízo do contido no art. 225, que considera dever do Estado garantir "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino".

No mesmo sentido se encontra o Estatuto da Criança e do Adolescente, que veio a lume no ano de 1990, e reiterou os direitos assegurados aos portadores de necessidades especiais consagrados na Constituição Federal de 1988, direitos estes avigorados pelo advento da Declaração de Salamanca, datada de 1994, que aponta a necessidade de serem as escolas regulares acolhedoras, respeitando a diversidade e promovendo meios eficazes para o combate às atitudes discriminatórias.

Some-se a esse cenário o advento da Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), que dedica capítulo especial ao atendimento dos alunos portadores de necessidades especiais, determinando o seu atendimento em turmas regulares, com exceção para os casos onde esta integração não seja possível, bem como a Lei nº 10.172/2001, que apresente um diagnóstico, estabelece diretrizes, objetivos e metas para a educação inclusiva para Brasil.

Os desafios da inclusão escolar e da educação inclusiva

Muito embora os governantes venham se preocupando com a educação inclusiva, de forma gradativa e constante, várias dificuldades ainda são vivenciadas por essas pessoas e pelas escolas, sendo necessárias mudanças efetivas

para propiciar a efetivação dos direitos e alcançar verdadeiramente a inclusão social.
É importante observar, neste ponto, que o conceito de inclusão se encontra arraigado no respeito à diversidade, ou seja, ao reconhecimento de que as diferenças humanas são normais. Todavia, este entendimento é criticado por Bernard Charlot (2002), para quem a diversidade não deve fomentar práticas segregacionistas, mas sim promover um tratamento digno, com direitos equivalentes àqueles concedidos a todos os indivíduos, pois cada um merece ser respeitado independentemente de cultura, classe ou necessidades especiais.
Logo, a escola inclusiva deve compartilhar os mesmos espaços educacionais que aos demais alunos, tanto que o Ministério da Educação e Cultura, por meio do Programa de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (2004, p. 09), define a escola inclusiva como aquela que "garante a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades".
Isso se deve porque na escola inclusiva o aluno é o centro de toda ação educacional, devendo o ritmo do aprendizado ser respeitado e as formas de transmissão e de avaliação do conhecimento devem ser adequadas às necessidades individuais da criança. Eis, portanto, o grande desafio da educação inclusiva, que envolve todos os profissionais da educação, ou como aponta Mantoan (2003, p. X), se faz necessária uma "reforma do pensamento e da escola, como também de uma formação inicial e continuada dos professores".
Significa dizer, portanto, que se faz necessária uma mudança de paradigma, afastando do modelo social existente para assumir a responsabilidade de transformar o aluno para proporcionar a sua inserção no sistema educacional, rompendo com a idéia de que as dificuldades de aprendizagem estão localizadas no aluno, o que afastaria a responsabilidade da escola. Em outras palavras significa dizer que a cultura, normas e métodos de ensino, bem como as instalações da instituição de ensino e capacitação dos profissionais da educação, não precisam sofrer qualquer alteração, pois é o aluno quem deve se adequar à escola (MITTLER, 2003).
Percebe-se, portanto, que há clara massificação do ensino, pois a instituição de ensino não se prepare ou se abre para o recebimento dos alunos portadores de necessidades especiais, permitindo uma efetiva transformação da realidade educacional.
Para tanto, deve o educador se afastar da posição de 'senhor do saber', ou seja, do profissional responsável por transmitir conhecimento àqueles que julgam desprovidos de informações, para assumir uma postura capaz de desenvolver uma consciência crítica em todos os alunos, sejam ou não portadores de necessidades especiais, não podendo este ser considerado como um ser inferior, com abordado pela Declaração de Salamanca:
os problemas das pessoas portadoras de deficiências têm sido compostos por uma sociedade que inabilita, que tem prestado mais atenção aos impedimentos do que aos potenciais de tais pessoas. Por outro lado, a idéia do modelo social se baseia no fato de que a "sociedade e as suas instituições é que são opressivas, discriminadoras e incapacitantes" (1994, p. 3).
Acontece que, segundo Mittler (2003, p. 26), as instituições de ensino acabam por refletir os ideais da sociedade em que se encontra inserida, o que reforça a necessidade de se removerem os obstáculos que impedem a sociedade e, consequentemente a escola, de serem verdadeiramente inclusiva.

O GESTOR COMO SUJEITO ATIVO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Neste cenário, o gestor ganha importância ímpar no seio da instituição de educação, pois é o sujeito social capaz de afastar as práticas instrucionistas, que levam à fragmentação do conhecimento, e não "privilegia a habilidade de argumentar, mas sim o alinhamento" (DEMO, 2004, p. 33).
Para isso, deve o gestor possibilitar que os profissionais da educação, e todos os indivíduos que convivem com os alunos portadores de necessidades especiais, adentrem no mundo e vivenciei o contexto junto com o aluno, possibilitando a reconstrução do conhecimento, ou, como argumenta Freire (1992), "não é possível ao(a) educador(a) desconhecer, subestimar ou negar os saberes de experiência feitos com que os educandos chegam à escola", pois esse vivência possibilita o conhe-

cimento das
necessidades efetivas dos alunos portadores de necessidades especiais, e a consequente superação de eventuais obstáculos.
Acontece que as transformações necessárias ao desenvolvimento da escola inclusiva, e a atuação do gestor na promoção desta modalidade de educação, não são simples de serem efetivadas, embora, como já apontado anteriormente, governantes e sociedade já reconheçam a importância de que os portadores de necessidades especiais sejam tratados com dignidade.
Todavia, para que tais direitos sejam efetivados, faz-se necessário a formação continuada dos professores, pois como reconhece a própria Declaração de Salamanca (1994, p. 08), a formação dos profissionais que atuam na educação deve observar as dificuldades vivenciadas e as condições sob as quais trabalham, e assim romper com o obstáculo a supervalorização das dificuldades.
Segundo Mantoan, uma análise dos educadores frente ao desafio da educação inclusiva faz perceber que:
Uma das reações mais comuns é afirmar que não estão preparados para enfrentar as diferenças, nas escolas, nas salas de aulas. [...] Essas preocupações são reais e devem ser consideradas, mas, na maioria das vezes, referem-se a problemas rotineiros, que se agigantam, pela insegurança, pelo medo de enfrentar o novo (2002, p. 03).
Nesse contexto, cabe aos colegas e aos gestores das instituições de ensino, sem prejuízo dos demais especialistas, refletir sobre as dificuldades de aprendizagem e sobre os aspectos que precisam ser alterados para que os alunos portadores de necessidades especiais sejam acolhidos pela escola. Logo, cabe ao gestor provocar uma verdadeira reflexão sobre as dificuldades de ensino, possibilitando inclusive a troca de experiências entre os educadores.
Acontece que a atuação dos gestores (diretores e coordenadores), também não é tarefa simples, pois muitos não encontram apoio no ambiente em que trabalham, principalmente no que se refere a mudanças, pois muitos professores se limitam a assumir as responsabilidades de bem fazer o seu trabalho em sala de aula, o que acaba por comprometer os objetivos da educação inclusiva.
Faz-se necessário, em situações desta natureza, que os gestores e professores saiam da denominada zona de conforto e promovam as mudanças necessárias, devendo os gestores fugir dos discursos gerenciais e adotar um posicionamento
Cumpre salientar, neste ponto, que o Programa Educação Inclusiva (2004, p. 15).
estabelece que cabe à direção da escola o papel fundamental na condução da prática educacional, ou seja, a "ela cabe promover a mobilização dos professores e funcionários e a constituição do grupo enquanto uma equipe que trabalhe cooperativa e eficientemente".
Ainda, para que os objetivos da educação inclusiva sejam alcançados, deve ser suprida a carência de conhecimento dos gestores, que precisam estar preparados para exercer, de forma plena, suas atividades, pois exerce função primordial no revigoramento do comportamento do professor, e assim pode atuar a serviço da inclusão.
Segundo Sage (1999, p. 138), o gestor é de fundamental "importância na
superação dessas barreiras previsíveis e pode fazê-lo através de palavras e ações adequadas que reforçam o apoio aos professores", e acrescenta o autor que os gestores
escolares são imprescindíveis nesse processo de inclusão, pois a eles cabe liderar e manter a estabilidade do sistema educacional, acrescentando que o "papel do diretor é de importância vital em cada nível, e diferentes níveis de pessoal administrativo estão envolvidos" (1999, p. 138-139).
AS PERSPECTIVAS DO GESTOR NA EFETIVAÇÃO DA INCLUSÃO NA ESCOLA
Desta feita, é recomendável que os gestores contribuam para a construção de uma comunidade inclusiva, além de preparar a equipe para trabalhar de forma cooperativa e compartilhando os saberes, de modo a desenvolver um programa contínuo, criando meios para propiciar a integração do aluno à escola.
Outro ponto importante de atuação do gestor é no que se refere o modo de se enfrentar o medo e encorajar os demais integrantes da instituição de ensino nas tentativas de novos comportamentos, reforçando o objetivo da inclusão (SAGE, 1999), o que pode se dar pela desburocratização, que acaba por reduzir o poder decisório dos professores, provocando serviços ineficientes, comprometendo, por

conseguinte, a educação inclusiva.

Tal afirmação leva a concluir que a gestão democrática e participativa é, indubitavelmente, um meio de promover o trabalho em equipe e atender aos anseios da proposta de educação inclusiva, pois "docentes, diretores e funcionários apresentam papéis específicos, mas precisam agir coletivamente para que a inclusão escolar seja efetivada nas escolas" (SANT'ANA, 2005, p. 228), cabendo ao gestor tomar providencias administrativas para que essa tomada de decisão conjunta seja implementada.

Segundo Sant'Ana, diante dos ideais de uma escola inclusiva, a atuação do "gestor escolar incluem a definição dos objetivos da instituição, o estímulo à capacitação de professores, o fortalecimento de apoio às interações e a processos que se compatibilizem com a filosofia da escola" (2005, p. 228).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do até aqui exposto, pode-se concluir que o gestor escolar é um sujeito social imprescindível à efetivação da educação inclusiva, pois a ele cabe promover, no âmbito da instituição de ensino, práticas capazes de possibilitar que todos os profissionais da educação desenvolvam suas potencialidades e permitam o acesso universal dos portadores de necessidades especiais.

Logo, ao gestor escolar resta promover um ambiente propício à inclusão social, fazendo com que os ideais inclusivos se projetem para além das salas de aula, alcançando a sociedade na qual a instituição de ensino encontra-se inserida, pois a tomada de consciência social é um instrumento de suma importância na gestão escolar e na efetivação dos direitos.

Acredita-se, portanto, que a educação inclusiva somente se tornará uma realidade quando informações, os recursos e profissionais da educação, em todos os níveis do Estado, se voltarem para a promoção de uma mudança de atitude, e a conseqüente construção de práticas inclusivas, ou, em outras palavras, a atuação do gestor tem importância ímpar para a construção de uma escola para todos.

Para tanto, devem ser valorizados os profissionais da educação, as instituições de ensino devem apresentar estrutura física capaz de receber todos os alunos, independentemente das necessidades especiais que apresentem, reconhecendo, atendendo e respeitando tais necessidades, adaptando a escola para assegurar a educação inclusiva, eliminando todas as espécies de barreiras que possam comprometer a aprendizagem e o pleno desenvolvimento, seja pelo incentivo, pelas discussões, pela troca de experiências, proporcionando um ambiente saudável a todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, cumpre ressaltar que a educação inclusiva somente será efetiva na medida em que as práticas administrativas e pedagógicas sejam direcionadas à construção de um sistema inclusivo, possibilitando o desenvolvimento dos indivíduos, a sua autonomia e independência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENCINI, Roberta. Uma longa história em defesa de oportunidades iguais para todos. In: Nova Escola On-line – Inclusão, nº 139, jan / fev 2001.

BRASIL. Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Nece ssidades Educativas Especiais. Brasília : Ministério da Justiça/Secretaria Nacional dos Direitos Humano, 1994.

BRASIL. Programa de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2004.

CHARLOT, Bernard. Conversa em torno da diversidade. In: Pátio – revista pedagógica, ano V, nº 20, fev / abr 2002.

DEMO, Pedro. Professor do futuro e reconstrução do conhecimento Vozes, 2004. . Rio de Janeiro:

FREIRE, Paulo. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

MANTOAN, Maria Teresa E. Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MITTLER, Peter. Educação Inclusiva: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SAGE, Daniel D. Estratégias administrativas para a realização do ensino inclusivo. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK William (Orgs.). Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p.129-141.

SANT'ANA, Izabella M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, maio/ago., 2005.

A ARTE DE CONTAR HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

VANESSA GONÇALVES

RESUMO: Este artigo tem como objetivo investigar a contação de histórias e a possibilidade de utilizar esta linguagem artística de modo que desperte a reflexão, aguçando o senso crítico do indivíduo para a realidade que o cerca. Desta forma desenvolver no educando a capacidade de imaginar a história em seu subconsciente, desenvolvendo a habilidade de recriar a história adicionando elementos pré-existentes em seu cotidiano. O objetivo desse trabalho é apresentar a importância da contação de história na educação, ensinando os estudantes a aprender através do lúdico e ampliar seus conhecimentos com fabulas divertidas e interativas. Brincar é tão importante para as crianças como o trabalho para o adulto, pois são nas brincadeiras livres ou dirigidas, que a criança expressa seus sentimentos e se transporta para o mundo da fantasia. Brincar para ela representa os símbolos e seus significados. Na perspectiva de atingir os objetivos que a brincadeira pode trazer para as crianças, é fundamental investir em leituras que aprofundem a importância da organização do tempo e do espaço em sala, bem como não perder de vistas os registros diários de todos os acontecimentos, sejam em sala de aula ou nos espaços externos, em especial dos momentos livres das crianças, onde ocorre o transporte entre o sonho e as fantasias para a vida real.

PALAVRAS-CHAVE: Contação de Histórias; Senso Crítico; Palavras;
Criança; Recriar.

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.

Quando trabalhada desde a infância, a contação de histórias pode estimular a leitura, como também estimular a aprendizagem acerca da decodificação do código linguístico. 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”.

Várias fontes de aprendizagens podem ser desfrutadas com as histórias, contribuindo desde o incentivo à leitura e escrita até a noção de valores e sentimentos vivenciados pelo ser humano, manifestados durante a escuta de uma história. Estas noções de valores possibilitam uma reflexão da criança sobre o convívio em sociedade.

Deste modo, o docente deve propiciar momentos de leitura a fim de estimular a formação de leitores e escritores buscando interação e ludicidade na literatura infantil.

Essa possibilidade faz da contação de histórias um tema interessante para análise, que merece um aprofundamento. Afinal, 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 CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

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).
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)

A importância da arte de contar histórias na educação infantil é inegável. Desde as fases iniciais até os cinco anos de idade, as crianças estão em um período crucial de desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Nesse sentido, contar histórias de forma cativante e envolvente pode estimular o interesse pela leitura, ampliar o vocabulário, desenvolver a imaginação, promover a compreensão de conceitos, além de cultivar valores e promover o vínculo entre adultos e crianças.

Conforme as crianças se desenvolvem, passam por distintas fases que afetam a forma como elas absorvem e compreendem as narrativas. Nos primeiros anos, por volta de um ano de idade, a atenção é volátil e a interação entre o contador de histórias e a criança deve ser direta, breve e visualmente estimulante. Livros com figuras coloridas e texturas diferentes podem atrair o interesse dos pequenos e despertar a curiosidade.

À medida que as crianças crescem, entre dois e três anos, suas habilidades linguísticas se desenvolvem e elas começam a formar frases e expressar suas emoções. Esse é o momento ideal para apresentar livros com histórias curtas e simples, repletas de emoções e personagens com os quais elas possam se identificar. A leitura em voz alta é essencial nessa fase, pois ajuda a criança a associar as palavras escritas aos sons e aprimora sua capacidade de comunicação.

Na faixa etária de três a quatro anos, a imaginação das crianças está em pleno vigor. Contar histórias com elementos fantásticos, como contos de fadas e fábulas, estimula o pensamento criativo e a capacidade de resolver problemas. Além disso, a inclusão de personagens diversos e situações que reflitam a diversidade cultural promovem a compreensão e o respeito pelas diferenças.

Entre quatro e cinco anos, as crianças estão mais conscientes de si mesmas e do mundo ao seu redor. Histórias que abordam temas como amizade, empatia, resolução de conflitos e valores éticos contribuem para a formação de uma base sólida em termos de habilidades sociais e emocionais. Nessa fase, é importante também oferecer livros mais longos e complexos, desafiando a criança a manter a atenção e estimulando o desenvolvimento da concentração e memória.

No entanto, é importante lembrar que cada criança é única e desenvolve-se em seu próprio ritmo. Algumas crianças podem mostrar interesse em temas mais avançados do que outros da mesma faixa etária, e é fundamental respeitar essa individualidade e adaptar o estilo de contar histórias de acordo com as necessidades e interesses de cada criança.

O ambiente onde a contação de histórias acontece também desempenha um papel crucial. Um ambiente acolhedor, com almofadas, tapetes e ilustrações nas paredes, ajuda a criar um clima propício para a imaginação e a concentração das crianças. Tornar a experiência interativa, fazendo perguntas e incentivando a participação ativa dos pequenos, contribui para o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico e para o fortalecimento dos vínculos entre os envolvidos.

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).

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. O professor ou contador precisa gesticu-

lar 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: 1. Saber escolher o que vai contar, levando em consideração o público e com qual objetivo; 2. Conhecer detalhadamente a história que contará; 3. Preparar o início e fim no momento da contação e narrá-la no ritmo e tempo que cada narrativa exige; 4. Evitar descrições imensas e com muitos detalhes, favorecendo o imaginário da criança; 5. 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; 6. E por último, saber usar as possibilidades da voz variando a intensidade, a velocidade, criando ruídos e dando pausas para propiciar o espaço imaginativo.

UMA ABORDAGEM HISTÓRICA

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.
Em relação à temporalidade histórica, o conhecimento histórico se distingue de outros tipos de conhecimento pela perspectiva da temporalidade. O tempo histórico não se limita ao tempo cronológico, à sucessão linear dos acontecimentos no tempo físico. O tempo histórico é produto das ações, relações e formas de pensar dos homens e essas ações variam ao longo do tempo cronológico. Em cada tempo histórico coexistem relações de continuidade e de rupturas com o passado, bem como perspectivas diferenciadas do futuro.
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.
Podemos analisar a sociedade do período absolutista. Em outras palavras a sociedade que se formou na Europa durante a Idade Moderna constituiu um modelo complexo e específico de organização social, econômica e política. Longe, portanto de representar uma simples transição entre dois sistemas, ou seja, a transição do feudalismo para o capitalismo. Após a Revolução Francesa de 1789, contudo, ela passaria a ser chamada de Antigo Regime. As duas denominações – Antigo Regime e sociedade moderna – parecem contraditórias. Na verdade, elas expõem as inúmeras contradições que conviviam no interior dessa sociedade.
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.
Tal momento pode ser conhecido, problematizando os contos de fadas, tomando-os documentos que possibilitam a investigação de determinado contexto histórico.

AS PALAVRAS ENSINANDO

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.
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.

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)

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.

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.

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).

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 contex-

to 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.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluo que os contos de fadas nos permitirão, como fontes, entender contextos sociais e perceber que são instrumentos importantíssimos para o desenvolvimento da criança e reelaboração de suas fantasias, encontrando soluções para seus desafios cotidianos.

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. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf Acesso em: 10 de Junho de 2023.

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.

FRANCISCO, F. R. A contação de histórias no ensino de ciências: um recurso didático. Trabalho de conclusão de curso.

MACHADO, Regina. Acordais: Fundamentos Teóricos - Poéticos Da Arte De Contar Histórias- São Paulo: DCL,2004.

MATOS, G. A.; SORSY, I. O Ofício do Contador de Histórias. 2ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007.2.2

FUTEBOL NO CONTEXTO ESCOLAR

WAGNER COTRIM GOMES

RESUMO

O futebol é uma das atividades esportivas mais populares nas escolas brasileiras, desempenhando um papel significativo no desenvolvimento físico, social e emocional dos educandos. Este artigo examina a importância do futebol no ambiente escolar, abordando seus benefícios, desafios e a integração no currículo escolar, através de uma revisão de literatura destacamos como o futebol pode contribuir para a formação integral dos alunos. Sendo considerada uma paixão nacional, fora do contexto escolar, os educandos acabam sendo influenciados pelos familiares ou pelos amigos, logo começam a se interessar pelo futebol, aí que surge uma ótima oportunidade de utilizar a modalidade como ferramenta de estimular os educandos a se interessar mais ainda pelo cotidiano escolar e uma maneira de estreitar o relacionamento entre professor e educando. O futebol nas escolas pode ser utilizado não apenas para promover a atividade física, mas também para ensinar valores como trabalho em equipe, disciplina e respeito. A prática do futebol nas instituições de ensino pode apresentar benefícios significativos no desenvolvimento integral dos alunos, englobando aspectos físicos, sociais e emocionais.

Palavras Chaves: Escola, Futebol, Professor e Educando.

SUMMARY

Football is one of the most popular sporting activities in Brazilian schools, playing a significant role in the physical, social and emotional development of students. This article examines the importance of football in the school environment, addressing its benefits, challenges and integration into the school curriculum. Through a literature review, we highlight how football can contribute to the integral education of students. Being considered a national passion, outside the school context, students end up being influenced by family or friends, and soon begin to become interested in football, which is where a great opportunity arises to use the sport as a tool to encourage students to become more interested. also for everyday school life and a way to strengthen the relationship between teacher and student. Football in schools can be used not only to promote physical activity, but also to teach values such as teamwork, discipline and respect. The practice of football in educational institutions can have significant benefits in the integral development of students, encompassing physical, social and emotional aspects.

Keywords: School, Football, Teacher and Educating.

INTRODUÇÃO

Para que o futebol seja efetivamente integrado no currículo escolar, é necessário um planejamento cuidadoso. As escolas devem garantir que os professores de educação física estejam adequadamente treinados e que haja infraestrutura suficiente, como local e equipamentos adequados. Muitas escolas enfrentam limitações em termos de espaço e recursos para a prática do futebol. Investimentos governamentais e parcerias com entidades privadas podem ajudar a superar essas barreiras. Considerando o Brasil como o pais do futebol, fica inevitável a presença da modalidade futebol dentro do conteúdo escolar da área de conhecimento educação física, sendo assim, cabe a escola e professores, principalmente o professor de educação física pensar quais seriam os aspectos referentes ao futebol que necessitam receber um cuidado didático pedagógico com o intuito de contribuir para a proposta de formação de educandos críticos e autônomos na execução da leitura e interpretação do mundo que o aguarda.

Macagnan e Betti, 2014 comentam sobre o interesse com o futebol afirmando que:

> O grande interesse dos espectadores por esse esporte, nos dias de hoje, deve-se à necessidade que povos de todo o mundo têm de atividades de lazer que propiciem um tipo de excitação que não se encontra mais nas sociedades atuais. E o futebol, pela sua configuração especial, propiciaria o atendimento a esta necessidade (MACAGNAN; BETTI, 2014, p. 315).

O futebol vai além de um simples jogo organizado e com suas regras específicas e seus controladores, ele reflete o que acontece na sociedade, e acabam reproduzindo nas aulas de educação física, onde nos permite reflexões. Com tudo isso, observamos que nem todas as instituições de ensino aproveitam essa ferramenta como oportunidade para tais percepções. Assim o carisma que o futebol apresenta, pode ser utilizado como uma ferramenta educacional não só através das aulas de educação física, mas também em trabalhos multidisciplinares.

A introdução do futebol no contexto escolar vai além de ser uma mera atividade recreativa; trata-se de uma estratégia educacional robusta que visa promover o desenvolvimento integral dos estudantes. No Brasil, onde o futebol é uma paixão nacional, a inclusão desta modalidade no currículo escolar pode ter um impacto significativo na formação dos jovens, tanto em termos de saúde física quanto de habilidades sociais e emocionais. O futebol é uma excelente forma de exercício aeróbico, que melhora a saúde cardiovascular, fortalece os músculos e aumenta a resistência física.

Ao praticar futebol regularmente, os alunos desenvolvem habilidades motoras, como coordenação, agilidade e equilíbrio. Além disso, a atividade física é crucial na prevenção da obesidade infantil e de doenças relacionadas ao sedentarismo.

A prática do futebol dentro da escola pode começar a ser incentivada pelo professor de educação física, Kunz, 1998 defende que:

Ensinar em Educação Física deveria significar a introdução e, ao mesmo tempo, a capacitação do aluno, da criança e do jovem em especial, na cultura de movimentos do contexto sócio-cultural em que vivem. A capacitação se dá através da formação de competências para que os mesmos possam não apenas participar como atores desta cultura de movimentos, mas para construí-la e reconstruí-la, como atores/inventores, ou seja, os mesmos devem ser capazes de aprender a recortar o tecido de que é composto o mundo de movimentos que compõe esta cultura (KUNZ, 1998, p. 117).

O futebol é considerado uma modalidade esportiva praticada em equipe, que incentiva o educando a compreensão da importância da colaboração do trabalho em equipe e a comunicação eficaz, essa atividade leva o educando a lidar com situações diversas ao decorrer de sua vida.

Freire, 2003 cita que não basta ensinar:

Além de ensinar a todos e ensinar bem, a tarefa educacional supõe preparar sempre para algo mais que a atividade específica da escola. Quem aprende futebol pode desenvolver um acervo de habilidades bastante diversificado, podendo aproveitar essas habilidades em muitos outros esportes (FREIRE, 2003, p.9).

Diversificar as estratégias de ensino pode tornar as aulas de futebol mais interessantes e inclusivas, os jogos adaptados, aulas específicas para diferentes habilidades, filmes e vídeos sobre a modalidade, podem enriquecer a experiência de aprendizado dos educandos, não esquecendo que a escola tem o compromisso de atender a todos, sem exceção, independente de suas limitações e habilidades.

DESENVOLVIMENTO

O futebol é um esporte coletivo que ensina valores importantes como trabalho em equipe, cooperação, respeito e fair play. No ambiente escolar, jogar futebol pode ajudar os alunos a desenvolverem habilidades sociais, como comunicação eficaz, liderança e resolução de conflitos. Essas competências são essenciais para a vida adulta e contribuem para um ambiente escolar mais colaborativo e inclusivo.

A prática esportiva também tem um impacto positivo na saúde mental dos estudantes. O futebol pode ser uma forma de aliviar o estresse e a ansiedade, além de promover a resiliência e a autoestima. Através do esporte, os alunos aprendem a lidar com vitórias e derrotas, desenvolvendo uma atitude positiva em relação aos desafios e adversidades.

Chauí 1995 afirma que:

Visível-vidente, táctil-tocante, sonoro-ouvinte/falante, meu corpo se vê vendo, se toca tocando, se escuta escutando e falando. Meu corpo não é coisa, não é máquina, não é feixe de ossos, músculos e sangue, não é uma rede de causas e efeitos, não é um receptáculo para a alma ou para uma consciência: é meu modo fundamental de ser e de estar no mundo, de me relacionar com ele e dele se relacionar comigo. Meu corpo é um sensível que se sen-

te e se sente, que se sabe sentir e se sentindo. É uma interioridade exteriorizada e uma exterioridade interiorizada. É esse ser ou a essência do meu corpo. Meu corpo tem, como todos os entes, numa dimensão metafísica ou ontológica (CHAUÍ, 1995, p.241).

Não podemos esquecer-nos de considerar o educando na sua integra, um ser em desenvolvimento composto de variáveis. Para integrar o futebol de forma eficaz no currículo escolar, é necessário um planejamento cuidadoso. As escolas precisam garantir que os professores de educação física estejam bem treinados e que as instalações sejam adequadas. A criação de um cronograma que permita a prática regular do futebol, sem prejudicar outras disciplinas acadêmicas, é essencial.
Promover a inclusão é um dos principais objetivos da educação contemporânea. No contexto do futebol escolar, isso significa garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de participar, incluindo meninas, alunos com deficiências e aqueles que podem não ter interesse inicial pelo esporte. A criação de equipes mistas e a adaptação das regras do jogo podem ajudar a tornar o futebol uma atividade acessível para todos.
Muitas escolas enfrentam desafios em relação à infraestrutura necessária para a prática do futebol. Espaço limitado e falta de recursos podem dificultar a implementação do esporte. Investimentos governamentais e parcerias com organizações privadas podem ser soluções viáveis para superar essas limitações.
A qualificação dos professores de educação física é crucial para o sucesso do futebol nas escolas. Programas de formação continuada, workshops e treinamentos específicos podem ajudar os educadores a desenvolverem habilidades pedagógicas e técnicas necessárias para ensinar futebol de maneira eficaz.
A importância do futebol na aprendizagem do educando envolve o desenvolvimento motor, coordenação motora global, equilíbrio, noção espaço-temporal. A convivência social é contribuída quando o educando pratica o futebol acaba tendo contato com a maioria das outras envolvidas na brincadeira (jogo). Segundo Kishimoto (2002, p. 21) relata que "O vocábulo brinquedo não pode ser reduzido a pluralidade de sentidos do jogo, pois conota criança e tem dimensão material, cultural e técnica."

Como todo jogo o futebol possui regras, seja pequenos combinados ou regras básicas, uma ótima maneira de começar a entender a necessidade de respeitar não só as regras do jogo, mas também as regras para convívio em sociedade. Nos dias de hoje, o educando precisa aprender a vencer e principalmente perder, todo jogador precisa de um oposto, é preciso saber respeitá-lo independente do resultado do jogo, isso significa que vencer não dá o direito de menosprezar o adversário, da mesma forma que perder não deve se tornar uma frustação ou motivo para agressividade.
Maturama 1998 disserta em sua obra as possibilidades humanas, afirmando que:
O humano se constitui no entrelaçamento do emocional com o racional. O racional se constitui nas coerências operacionais dos sistemas argumentativos que construímos na linguagem, para defender ou justificar nossas ações. Normalmente vivemos nossos argumentos racionais sem fazer referência às emoções em que se fundam, porque não sabemos que eles e todas as nossas ações têm um fundamento emocional, e acreditamos que tal condição seria uma limitação ao nosso ser racional. Mas o fundamento emocional do racional é uma limitação? Não! Ao contrário é sua condição de possibilidade (MATURAMA, 1998, p.18).

O futebol pode ser uma ferramenta para promover a inclusão e combater o preconceito. A participação de meninas e meninos, e a adaptação para alunos com necessidades especiais, são aspectos fundamentais para garantir que todos tenham a oportunidade de participar e se beneficiar do esporte.
Portanto o futebol pode ir além de uma brincadeira (jogo), desenvolvimento cognitivo, hábitos saudáveis, determinação, colaboração, sociabilidade, protagonismo, estabilidade emocional, criatividade, todos importantíssimos para o processo de aprendizagem e para a vida.

INTERDISCIPLINARIDADE
A interdisciplinaridade só acontece porque existem as disciplinas, e ela ocorre principalmente pela confluência entre elas, sendo assim, a interdisciplinaridade se forma quando uma abordagem que orienta os professores a pensarem o futebol a partir de diferentes perspectivas. Isso significa que tudo tem re-

lação com tudo, mas não podendo esquecer que há grandes conexões entre diferentes disciplinas e que precisam ser consideradas para o sucesso do processo dessa parceria. Podemos sinalizar algumas das possíveis parcerias com a disciplina Educação Física: Matemática (saldo de gols, gráficos, geometria e outros), Língua portuguesa (texto), Geografia (cidade, estado, pais e continente), Arte (desenho, cores), Ciência (estimular os educandos a pesquisar).
O trabalho interdisciplinar é identificar quais são as relações existentes entre as disciplinas, nesse caso, onde o futebol pode ser abordado dentro das determinas disciplinas em função da criação de uma possível parceria entre os professores.

• DISCIPLINA

Um dos grandes desafios dentro das unidades escolares é lidar com algumas indisciplinas apresentadas por determinados educandos, a prática esportiva requer disciplina para sua pratica com segurança, o futebol pode contribuir com isso, além de apresentar valores como comprometimento e pontualidade, incluindo a aplicação nos estudos e a compreensão e respeito as regras do jogo e consequentemente as regras da vida para se viver em sociedade.

• FUTEBOL E CULTURA POPULAR

Os jogos da cultura popular como rebatida, gol de cabeça, jogo de golzinho, jogo de bobinho, jogo de gol a gol, futebol de sabão, futebol de botão são resgatados no espaço escolar por algumas instituições, isso comprova como o futebol é um esporte institucionalizado. O resgate e a valorização do jogo do futebol de outras gerações também é um sinal do valor que essa modalidade tem para cultura popular.
O futebol e as manifestações artísticas como a música compreendem a apreciação artística e a produção de obras de arte que contextualizem o universo do futebol, dentre elas a música como “um a zero” de Pixinguinha, “Time perna de pau” dos Demônios da garoa e “É uma partida de futebol” do Skank.

• ATIVIDADES PRÁTICAS

A modalidade do futebol é composta na sua prática por fundamentos técnicos onde o praticante exercita exercícios com bola buscando aprimorar suas habilidades para prática da modalidade. Os fundamentos do futebol são compostos por: domínio, passe, chute a gol, cabeceio, condução de bola e lançamentos. Além dos fundamentos, o praticante da modalidade futebol precisa de um condicionamento físico voltado para prática desse esporte, e os chamados treinamentos táticos como: treino coletivo, chute a gol, ataque defesa, pequenos jogos. Em muitas unidades escolares existe a tradição da realização de campeonato chamado interclasse, onde são realizados jogos entre as turmas da determinada unidade escolar, e a chamada cereja do bolo os “Jogos escolares” onde é selecionado os educandos com maiores habilidades para representar a escola em um campeonato na cidade ou até mesmo a nível estadual.
Como poucas escolas têm um espaço privilegiado para prática do futebol de campo, a maioria das escolas pratica a modalidade futsal, que é o futebol praticando em quadra, onde os materiais a serem utilizados no futebol na escola normalmente são: bolas de futsal, cones, jalecos, apito, arcos, barreiras, cordas e cordas elásticas.

• FUTEBOL FEMININO

A prática do futebol feminino dentro das escolas tem ganhado um espaço significativo nos últimos tempos, pode se considerar uma conquista se tratando com a questão do gênero, e cabem algumas reflexões à categoria. Scott, 1995 comenta em sua obra sobre a questão de gênero afirmando que:
O gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder(SCOTT, 1995, p. 86).

Partindo desse principio, pertencer ao gênero masculino ou feminino, nos faz enxergar a sociedade de maneira diferente, ou a sociedade nos enxerga de acordo com o gênero, interferindo na distribuição do poder.
Transportando essa analise de Scott, 1995 sobre a questão do gênero, e fazendo um paralelo com a prática do futebol pelas meninas dentro das escolas, encontramos ainda um discurso preconceituoso e estereotipado quanto a esta prática.

Ainda fazendo a comparação da pratica do futebol pelos meninos e meninas na escola, Romero, 1994 comenta como a sociedade apresenta suas opiniões:
A título de comparação, observa-se comumente que os meninos são completamente livres e libertos. Jogam bola nas ruas, e desenvolvem outras atividades que lhes favorecem o desenvolvimento da motricidade ampla. Essa conduta tem total anuência dos pais, vizinhos e amigos. Por outro lado, as meninas, de um modo geral, são decididamente desencorajadas e, até mesmo proibidas de praticarem essas brincadeiras e atividades., desenvolvem, como consequência, a motricidade fina. (ROMERO, 1994, p. 229).

Sendo assim, a escola passa a ter um papel importante nessa questão de oportunizar a pratica de futebol independente do gênero que o educando pertença, com isso cabe aos professores, principalmente os de educação física realizar essa conscientização de oportunidades iguais para participarem de atividades esportivas, nesse nosso caso a pratica do futebol, independente do gênero que pertença, evitando esse processo de transmissão cultural preconceituosa que a pratica de futebol foi criada só para meninos.
Essa orientação de aceitação da pratica do futebol pelas meninas, pode beneficiar a escola de outra maneira, vindo a contribuir a discutir as relações de gênero presente não só no contexto escolar, mas também em nossa sociedade.

- ÍDOLO DO FUTEBOL

Se analisarmos o significado ídolo isoladamente, encontraremos como uma pessoa admirada, representativa, trazendo para o mundo do futebol, um ídolo vai além dessa admiração, muitos são comparados como Deuses do futebol, sedutor que é representado e reconhecido pela sua belíssima carreira como jogador profissional, no entanto sua carreira não costuma perdurar durante toda sua vida, e há vida para o ídolo fora do mundo do futebol, e nem todos jogadores se preparam para esse fim de carreira.
Por outro lado, a imagem do ídolo pode mais duradora do que o tempo que o jogador desfrutará dessa posição, pois nenhum jogador consegue manter no auge por muito tempo, por isso precisa se preparar para a pós carreira de jogador, para não encontrar dificuldades na sua aposentadoria.
Melhores Jogadores do Brasil de Todos os Tempos
Pelé: O melhor jogador brasileiro não poderia ser outro que não o Rei Pelé. Nascido em 23 de outubro de 1940, em Três Corações (MG), o craque fez história no Santos, onde atuou profissionalmente entre 1956 e 1974. Considerado o maior jogador do Século XX e o melhor atacante do Brasil de todos os tempos pelo IFFHS, o Rei protagonizou alguns dos lances mais famosos da história: golaços com chapéu, em 1958, passe perfeito para o gol de Carlos Alberto, na final de 1970, e até mesmo os gols perdidos.
Garrincha: Considerado por muitos um dos grandes concorrentes de Pelé, eleito o segundo maior jogador do Brasil no Século XX e oitavo melhor do mundo, de acordo com a IFFHS, Garrincha fez história com a camisa do Botafogo, jogando na ponta direita. Nascido em 28 de outubro de 1933, em Magé (RJ), o craque da camisa 7 atuou pelo Glorioso entre 1953 e 1955, conquistando três campeonatos estaduais, dois Rio-São Paulo e diversos torneios internacionais, muito comuns na época. Pela seleção brasileira, se destacou nas Copas do Mundo de 1958 e 1962, principalmente na última, na qual liderou
Ronaldo: O Fenômeno esteve, aos 17 anos, na conquista da Copa do Mundo de 1994 e depois comandou a equipe no título de 2002. Nascido em 18 de setembro de 1976, em Itaguaí (RJ), o atacante marcou 62 gols pelo Brasil. Formado na base do São Cristóvão, se profissionalizou com destaque no Cruzeiro e rumou para o PSV, da Holanda. Brilhou na Europa jogando por Barcelona, Inter de Milão, Real Madrid e Milan antes de retornar para encerrar a carreira no Corinthians. Foi campeão nacional na Holanda e Espanha, estadual no Cruzeiro e no Corinthians e também venceu a Copa do Brasil com o Timão.
Zico: O maior ídolo da história do Flamengo também é um dos melhores jogadores do Brasil no Século XX. O Galinho de Quintino nasceu em 3 de março de 1953 e jogou pelo Rubro-Negro entre 71 e 83, onde ganhou três brasileirões, uma Libertadores e um Mundial. Pela seleção, Zico marcou 48 gols, mas não teve tanto sucesso: seus melhores resultados

foram o bronze na Copa do Mundo de 1978 e na Copa América de 79. Ficou marcado por perder um pênalti contra a França, em 86, além da eliminação nas quartas de final, em 82. O camisa 10 foi eleito o 14 º maior jogador do mundo e terceiro maior brasileiro do século XX, de acordo com o ranking da IFFHS e passou pela Udinese e Kashima Antlers, onde encerrou a carreira em 1994.

Romário: É outro craque que dispensa apresentações. Nascido em 1966, é unanimidade como parte dos melhores jogadores brasileiros e da seleção, time pelo qual brilhou na Copa do Mundo de 1994. Atuou por grandes clubes como Vasco, Flamengo, Barcelona, PSV e Valencia. Conquistou um Campeonato Brasileiro, quatro campeonatos estaduais, duas Copas Mercosul, três campeonatos nacionais na Holanda e um na Espanha. O Baixinho era conhecido pelo faro de gol e foi artilheiro de inúmeros torneios ao longo da carreira. Começou no futebol em 1985 e se aposentou em 2009 e, para muitos, é o melhor centroavante da história do futebol.

Sócrates: Nascido em 19 de fevereiro de 1954, em Belém (PA), Sócrates é o maior jogador da história do Corinthians e um dos melhores jogadores brasileiros de todos os tempos. Formado no Botafogo de Ribeirão Preto, brilhou no Timão entre 1978 e 1984, conquistando três campeonatos estaduais. Ainda jogou por Fiorentina, Flamengo e Santos, onde parou de atuar em 1989. O paraense era um meio-campista clássico, de rara qualidade, e formou ao lado de Zico e outros jogadores excepcionais o grande time do Brasil de 1982, eliminado precocemente nas quartas de final. Seu melhor resultado com a seleção foi o vice da Copa América de 1983.

Jairzinho: Para muitos o grande craque da Copa de 1970, Jairzinho nasceu em 1944 e fez história no Botafogo, onde atuou entre 1960 e 1974, conquistando o Campeonato Brasileiro de 1968, quatro campeonatos estaduais, dois Torneios Rio-São Paulo, e títulos internacionais. Pela seleção, brilhou no tricampeonato mundial e até hoje é o único jogador a marcar gol em todos os jogos de uma Copa. Foi nomeado o 19º entre os melhores jogadores da seleção brasileira no Século XX na classificação IFFHS.

Didi: Foi mais um dos grandes craques da seleção brasileira a brilhar nas Copas de 58 e 62. Nascido em 1928, o meio-campista começou no Madureira, depois se destacou por Fluminense e Botafogo, clube que defendia enquanto atuou nos dois títulos mundiais com o Brasil. Conhecido por criar o chute da "folha seca", o meio-campista ainda ganhou quatro campeonatos estaduais, um Rio-São Paulo, e foi o primeiro jogador brasileiro, junto com o atacante Canário, a ganhar uma Liga dos Campeões, em 1959.

Ronaldinho: Ao lado de Ronaldo e Romário, Ronaldinho Gaúcho é o grande craque do Brasil para quem acompanhou o futebol nos anos 90 e 2000. Nascido em 1980, foi formado no Grêmio e passou também por PSG, Barcelona, Milan, Flamengo e Atlético/MG. O Bruxo conquistou dois campeonatos nacionais na Espanha e um na Itália, uma Liga dos Campeões, uma Copa Libertadores e três campeonatos estaduais. Está entre os melhores jogadores de futebol de todos os tempos, por tudo que fez entre 1999 e 2013, com destaque para os títulos da Copa do Mundo de 2002, Copa América de 1999 e Copa das Confederações de 2005.

Gérson: Foi um dos grandes craques da Copa de 1970, ano do tricampeonato do Brasil, desfilando com seus lançamentos perfeitos e assistências memoráveis. Nascido em 1941, jogou por clubes como Flamengo, Botafogo, Fluminense e São Paulo, conquistando seis campeonatos estaduais, três Rio-São Paulo, mais o Campeonato Brasileiro de 1968 pelo Glorioso. O Canhotinha de Ouro, como era conhecido, é nome certo entre os melhores jogadores brasileiros de todos os tempos, graças a técnica e qualidade apresentados em campo.

Nilton Santos: Fechando a lista, o único defensor integrante da seleção, é considerado o maior lateral esquerdo da história. Nilton Santos nasceu em 1925 e jogou a carreira toda apenas pelo Botafogo e seleção brasileira. No Glorioso, conquistou quatro campeonatos estaduais e dois Rio-São Paulo. Na seleção, a Enciclopédia foi destaque nos títulos das Copas de 1958 e 1962 e também conquistou torneios continentais em 1949 e 1952. Foi o nono melhor jogador brasileiro do Século XX, de acordo com a classificação do IFFHS, faz parte da seleção do século, realizada pela FIFA, e hoje dá nome ao estádio do único clube que defendeu na carreira.

CONCLUSÃO

O futebol na escola vai além de ser apenas uma atividade esportiva, ele é uma ferramenta educacional multifacetada que contribui para o desenvolvimento integral dos alunos. Apesar dos desafios, a implementação eficaz do futebol no currículo escolar pode trazer benefícios significativos, preparando os alunos para serem cidadãos mais saudáveis, colaborativos e resilientes. Portanto, é essencial que escolas, governos e comunidades trabalhem juntos para promover e sustentar a prática do futebol nas instituições de ensino.

Entendemos que o futebol é um componente significativo da cultura brasileira, sendo assim, pode ser uma excelente ferramenta a ser utilizada como objeto de negociação nas aulas de educação física, onde os professores podem explorar como recurso para promover harmonia das aulas, evitando conflitos. Com o conhecimento da influência do futebol tanto na escola como na sociedade, se entende que se torna um dos caminhos para aproximar os educandos das suas responsabilidades do cotidiano escolar, propiciando ao educando um desenvolvimento de um cidadão crítico e criativo.

REFÊRENCIAS BIBLIOGRAFICAS

CHAUÍ, M. Convite à filosofia. São Paulo: Ática, 1995

FREIRE, J.B. Pedagogia do Futebol. 2. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2003.

FONTE: https://www.365scores.com/pt-br acesso no dia 26/07/2024

KISHIMOTO, T. M. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

KUNZ, E. Transformação didático-pedagógica do esporte. Ijuí: Unijuí, 1994.

MACAGNAN, L. D. G.; BETTI, M. Futebol: Representações e Práticas Escolares de fazer ensino fundamental. In:Revista brasileira de Educação Física e Esporte, v.28, n. 2, p. 315-327, 2014

MATURANA, H. Emoções e linguagem na educação e na política. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

ROMERO, E. A Educação Física a Serviço da Ideologia Sexista. Revista Brasileira de Ciências do Esporte. V. 15, n. 3, jan., 1994.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil na análise histórica. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 20, n. 2, Jul./dez. 1995.

VIOLÊNCIA, SEXO E DROGAS: UMA ANÁLISE HISTÓRICA E PEDAGÓGICA DO BRASIL DE 2020 EM DIANTE

WALLEF BENTO DE OLIVEIRA

RESUMO
Este artigo analisa a intersecção entre violência, sexualidade e uso de drogas no contexto educacional brasileiro, especialmente após a pandemia de COVID-19. A pesquisa revela que a pandemia exacerbou desafios, como o aumento do consumo de substâncias e a violência doméstica, além de evidenciar a necessidade de uma educação sexual abrangente. Embora algumas iniciativas educacionais tenham mostrado resultados positivos, a resistência cultural, a falta de capacitação de educadores e a escassez de recursos limitam a eficácia das abordagens. A promoção de um currículo integrado e o diálogo aberto são essenciais para preparar os jovens para enfrentar essas questões complexas.

Palavras-chave: Violência, sexo, drogas, educação

RESUMEN
Este artículo analiza la intersección entre violencia, sexualidad y consumo de drogas en el contexto educativo brasileño, especialmente después de la pandemia de COVID-19. La investigación revela que la pandemia ha exacerbado desafíos, como el aumento del uso de sustancias y la violencia doméstica, además de resaltar la necesidad de una educación sexual integral. Aunque algunas iniciativas educativas han mostrado resultados positivos, la resistencia cultural, la falta de formación de los educadores y la escasez de recursos limitan la eficacia de los enfoques. Promover un plan de estudios integrado y un diálogo abierto son esenciales para preparar a los jóvenes para enfrentar estas cuestiones complejas.

Palabras clave: Violencia, sexo, drogas, educación.

INTRODUÇÃO

A partir de 2020, o Brasil tem vivenciado um aumento significativo nas discussões sobre violência, sexualidade e uso de drogas, exacerbadas por contextos sociais e econômicos desafiadores, incluindo a pandemia da COVID-19. Esses temas estão interligados, refletindo crises que não apenas afetam a segurança pública, mas também impactam diretamente a saúde mental, as relações sociais e a educação. A violência, em suas múltiplas formas, e as questões relacionadas à sexualidade e ao uso de substâncias psicoativas demandam uma análise crítica, especialmente no ambiente escolar, onde se formam as bases para a compreensão e a convivência social.

Diante dessa realidade, o objetivo deste artigo é analisar as inter-relações entre violência, sexualidade e drogas no Brasil contemporâneo, destacando sua relevância para a formação educacional. A pesquisa busca identificar como esses temas são abordados no currículo escolar, quais são os desafios enfrentados por educadores e estudantes e quais práticas pedagógicas podem ser implementadas para promover um ambiente de aprendizado seguro e consciente. Ao explorar esses aspectos, o artigo pretende contribuir para uma discussão mais ampla sobre a necessidade de uma educação que prepare os jovens para lidar com questões complexas de sua realidade social.

Para a realização desta pesquisa, foi adotada uma abordagem qualitativa, visando compreender as inter-relações entre violência, sexualidade e uso de drogas no contexto educacional brasileiro a partir de 2020. Inicialmente, foi realizada uma revisão sistemática da literatura existente sobre os temas abordados, buscando identificar estudos acadêmicos, relatórios de organizações não governamentais e documentos de políticas públicas. Essa revisão permitiu mapear o estado atual das pesquisas sobre violência, sexualidade e drogas, assim como suas implicações pedagógicas. Em seguida, foram analisados documentos oficiais, como diretrizes curriculares, políticas educacionais e materiais didáticos utilizados nas escolas. Essa análise teve como objetivo entender como os temas de violência, sexualidade e drogas estão sendo abordados no sistema educacional e quais estratégias são empregadas para sua inclusão no currículo.

Breve Histórico sobre Violência, Sexualidade e Drogas no Brasil Antes de 2020

A história do Brasil é marcada por diversos desafios relacionados à violência, sexualidade e uso de drogas, que se entrelaçam e refletem complexas dinâmicas sociais.
Violência: Desde a colonização, a violência tem sido uma constante na sociedade brasileira, manifestando-se nas relações entre colonizadores e indígenas, bem como nas tensões sociais geradas pela desigualdade econômica e racial. No século XX, a urbanização acelerada e a migração para os centros urbanos contribuíram para o aumento da criminalidade, resultando em um panorama de violência urbana que, a partir da década de 1990, passou a ser intensificado pela guerra contra o tráfico de drogas.
Sexualidade: A abordagem da sexualidade no Brasil também possui raízes históricas profundas. Durante o período colonial, as relações sexuais eram influenciadas por normas europeias, mas a diversidade cultural dos povos indígenas e africanos trouxe uma pluralidade de práticas e significados. Ao longo do século XX, movimentos sociais começaram a reivindicar os direitos sexuais e reprodutivos, culminando na luta por direitos LGBTQIA+ nas últimas décadas, ainda que enfrentando resistência e violência.
Drogas: O uso de drogas no Brasil passou por transformações significativas, especialmente a partir da década de 1930, com a introdução de políticas de proibição. A partir da década de 1970, o consumo de substâncias como maconha e cocaína se tornou mais comum, e a resposta estatal se intensificou, levando a uma militarização do combate ao tráfico e a um aumento da violência nas comunidades mais afetadas.

Impactos Sociais e Culturais que Moldaram a Situação Atual
Esses contextos históricos têm impactos diretos nas questões atuais. A violência urbana, exacerbada por desigualdade social e exclusão, continua a afetar a vida de milhões de brasileiros, especialmente nas periferias. A sensação de insegurança e o estigma relacionado à violência influenciam a forma como a educação é abordada, muitas vezes levando ao silenciamento de temas relevantes nas escolas.
A sexualidade, embora reconhecida como um tema importante, ainda enfrenta tabus e falta de uma educação sexual abrangente. A violência de gênero e os crimes contra a população LGBTQIA+ permanecem alarmantes, o que ressalta a urgência de um ensino que promova o respeito e a diversidade.
Por outro lado, a questão das drogas e seu consumo é frequentemente tratada sob a ótica da criminalização, em vez de ser abordada como um problema de saúde pública. A resposta institucional à questão das drogas muitas vezes se concentra em repressão, o que agrava a situação de vulnerabilidade em diversas comunidades.
Assim, a combinação desses fatores históricos contribui para a complexidade das realidades enfrentadas por estudantes e educadores nas escolas brasileiras, exigindo uma abordagem pedagógica que integre esses temas de forma crítica e construtiva.

ESTATÍSTICAS E DADOS SOBRE VIOLÊNCIA
O ano de 2020 trouxe à tona um cenário alarmante de violência no Brasil, acentuado por fatores sociais e econômicos relacionados à pandemia de COVID-19. Segundo dados do Fórum Brasileiro de Segurança Pública, em 2020, o país registrou cerca de 50 mil homicídios, o que representa uma taxa de 21,7 homicídios por 100 mil habitantes. Essa estatística, embora tenha mostrado uma leve queda em relação a anos anteriores, ainda é considerada elevada em comparação com outros países.
Além dos homicídios, a violência doméstica se tornou um tema central durante a pandemia, com um aumento significativo de casos. O isolamento social e as restrições de circulação exacerbaram as tensões familiares, resultando em um crescimento de 43% nos registros de feminicídios em alguns estados. Dados do Disque 180 revelaram que, em 2020, houve um aumento de 10% nas denúncias de violência contra a mulher, evidenciando a urgência de políticas eficazes de proteção e suporte.
De acordo com o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2021), os dados sobre violência doméstica durante a pandemia evidenciam um aumento alarmante nos casos de agressão.
Oliveira (2020) destaca que a abordagem preventiva em relação ao uso de drogas é fundamental para a formação de adolescentes críticos e conscientes.

ANÁLISE DE POLÍTICAS PÚBLICAS E SUAS CONSEQUÊNCIAS

A resposta do governo brasileiro à violência tem se pautado em políticas de segurança que frequentemente priorizam a repressão em detrimento da prevenção. Programas como o "Pacote Anticrime" e as ações de militarização das polícias têm sido criticados por reforçar a lógica da guerra às drogas e aumentar a letalidade policial, sem abordar as causas estruturais da violência.

No contexto da violência doméstica, a Lei Maria da Penha, embora tenha sido um avanço importante, enfrenta desafios na implementação e na efetividade. Muitas mulheres ainda encontram barreiras para denunciar agressões e acessar serviços de proteção, devido a fatores como a cultura do silêncio, a falta de apoio psicológico e a insuficiência de abrigos e serviços de emergência.

Além disso, a política de drogas, focada na criminalização do usuário e no combate ao tráfico, não tem sido eficaz para lidar com a questão do consumo de substâncias. A abordagem baseada na repressão tem contribuído para o aumento da violência nas comunidades afetadas, perpetuando um ciclo de criminalização e exclusão.

Em resposta a esses desafios, algumas iniciativas emergentes têm buscado uma abordagem mais humanizada e preventiva, incluindo programas de educação em direitos humanos, apoio psicológico e a promoção de campanhas de conscientização sobre violência e saúde mental. No entanto, ainda há um longo caminho a percorrer para que essas políticas se tornem parte integral da estratégia nacional de segurança e proteção social.

Assim, a análise da violência no Brasil contemporâneo revela a necessidade urgente de uma abordagem integrada que considere as múltiplas facetas do problema e que promova soluções educativas, sociais e de saúde pública para enfrentar essas questões de forma eficaz.

SEXUALIDADE E QUESTÕES DE SEXUALIDADE NA ADOLESCÊNCIA E OS PROBLEMAS

DISCUSSÃO SOBRE A SEXUALIDADE NA PANDEMIA E SEUS DESDOBRAMENTOS

A adolescência é um período crucial para o desenvolvimento da identidade sexual e para a exploração de relacionamentos afetivos. No Brasil, as questões de sexualidade sempre foram envoltas em tabus, o que torna a educação sexual um aspecto frequentemente negligenciado nas escolas. A pandemia de COVID-19, iniciada em 2020, trouxe novos desafios e desdobramentos para a sexualidade dos adolescentes, exacerbando problemas existentes e criando.

Com as restrições de convivência e o aumento do tempo em ambientes virtuais, muitos jovens recorreram a plataformas digitais para se conectar, o que resultou em um aumento da exploração da sexualidade online. Embora essa nova forma de interação ofereça oportunidades de expressão, também trouxe riscos, como a exposição a conteúdos inadequados, cyberbullying e a possibilidade de relacionamentos abusivos.

Além disso, a pandemia acentuou questões de saúde mental entre os adolescentes, com muitos enfrentando sentimentos de solidão e ansiedade. Esses fatores impactaram diretamente a forma como os jovens vivenciam sua sexualidade, dificultando a busca por informações e apoio. A falta de um diálogo aberto sobre sexualidade em casa e na escola comprometeu o acesso a informações seguras, aumentando o risco de comportamentos sexuais de risco, como a falta de uso de proteção e a gravidez indesejada.

A educação sexual, que poderia servir como uma ferramenta crucial para orientar os adolescentes nesse período de incertezas, foi, em muitos casos, minimizada ou ignorada. As escolas, muitas vezes sobrecarregadas com a adaptação ao ensino remoto, tiveram dificuldade em abordar temas sensíveis, deixando os alunos sem o suporte necessário para entender e lidar com suas emoções e experiências.

Por outro lado, a pandemia também impulsionou alguns avanços, como o aumento do uso de recursos digitais para a disseminação de informações sobre sexualidade e saúde. Organizações e educadores começaram a utilizar plataformas online para realizar webinars e campanhas informativas, buscando alcançar os jovens de maneira mais acessível.

Em suma, a pandemia de COVID-19 revelou a urgência de se abordar a sexualidade de forma abrangente e educativa, integrando a saúde mental e o bem-estar dos adolescen-

tes. É fundamental que as escolas e as famílias promovam um espaço seguro para o diálogo sobre sexualidade, equipando os jovens com o conhecimento e as ferramentas necessárias para navegar por essa fase complexa de suas vidas.

O PAPEL DA EDUCAÇÃO SEXUAL NAS ESCOLAS E SUA EFICÁCIA

A educação sexual nas escolas desempenha um papel fundamental na formação dos jovens, fornecendo informações essenciais sobre saúde sexual, relacionamentos, consentimento e direitos. Essa abordagem visa não apenas prevenir comportamentos de risco, como gravidez indesejada e infecções sexualmente transmissíveis, mas também promover uma compreensão saudável da sexualidade e das relações interpessoais.

Importância da Educação Sexual

Informação e Conscientização: A educação sexual proporciona aos estudantes informações precisas sobre o corpo humano, mudanças hormonais, métodos contraceptivos e prevenção de doenças. Isso empodera os jovens a tomarem decisões informadas sobre sua saúde sexual.

Promoção de Relações Saudáveis: Abordar temas como consentimento, respeito e igualdade de gênero contribui para a construção de relacionamentos saudáveis, ajudando os jovens a reconhecerem comportamentos abusivos e a valorizarem o respeito mútuo.

Redução do Estigma: A educação sexual também é uma ferramenta para desmistificar tabus relacionados à sexualidade, promovendo uma cultura de diálogo e aceitação que pode diminuir a discriminação contra populações marginalizadas, como LGBTQIA+.

Eficácia da Educação Sexual

A eficácia da educação sexual nas escolas varia amplamente, dependendo de fatores como a abordagem pedagógica, o treinamento dos educadores e a aceitação cultural. Pesquisas indicam que programas bem-estruturados e baseados em evidências podem levar a uma redução significativa em comportamentos de risco e a um aumento na utilização de métodos contraceptivos.

No entanto, muitos desafios permanecem:

Resistência Cultural: Em algumas comunidades, a educação sexual enfrenta resistência devido a normas culturais e religiosas, o que pode resultar em currículos limitados ou ausentes.

Formação de Educadores: A falta de capacitação específica para professores pode comprometer a qualidade da educação sexual, limitando a eficácia das abordagens utilizadas.

Abordagem Integrada: Programas que integram educação sexual com questões de saúde mental e bem-estar tendem a ser mais eficazes, pois abordam a sexualidade de forma holística.

Portanto, a educação sexual nas escolas é vital para a formação de jovens informados e saudáveis. Para que seja eficaz, deve ser desenvolvida de maneira inclusiva, com o apoio de políticas públicas que reconheçam sua importância e garantam a formação adequada dos educadores. Ao promover um espaço seguro para o diálogo sobre sexualidade, as escolas podem equipar os estudantes com as ferramentas necessárias para navegar pelas complexidades de suas vidas emocionais e sexuais.

ANÁLISE DO CONSUMO DE DROGAS DURANTE E APÓS A PANDEMIA

A pandemia de COVID-19 teve um impacto significativo no consumo de drogas no Brasil e no mundo. Durante o período de isolamento social, muitos indivíduos recorreram ao uso de substâncias como forma de lidar com o estresse, a ansiedade e a solidão. Estudos indicam que o consumo de álcool e drogas recreativas aumentou, especialmente entre os jovens, que buscaram maneiras de escapar das dificuldades emocionais e sociais impostas pela pandemia.

Além disso, a interrupção de serviços de saúde e de programas de tratamento e prevenção também afetou aqueles que lutam contra dependências. Com as clínicas fechadas ou operando com capacidade reduzida, muitos usuários enfrentaram dificuldades para acessar apoio, o que agravou suas condições e resultou em um aumento nos casos de overdose e complicações relacionadas ao uso de drogas.

DISCUSSÃO SOBRE POLÍTICAS DE DROGAS E SAÚDE PÚBLICA

As políticas de drogas no Brasil têm sido tradicionalmente centradas na repressão ao tráfico e ao uso de substâncias, muitas vezes à custa de uma abordagem mais humanizada e volta-

da para a saúde pública. Essa estratégia tem se mostrado ineficaz em abordar as raízes do problema, perpetuando o estigma em relação aos usuários e contribuindo para o aumento da violência nas comunidades.

O UNICEF (2021) destaca: "O diálogo aberto é crucial para garantir a segurança e os direitos dos jovens."

A pandemia trouxe à tona a necessidade urgente de reavaliar essas políticas. Há um crescente reconhecimento de que a abordagem da saúde pública, que prioriza o tratamento, a prevenção e a educação, é mais eficaz na redução do uso problemático de drogas. Iniciativas que promovem a descriminalização do uso e o acesso a programas de redução de danos têm mostrado resultados positivos em países que adotaram essas estratégias.
Por outro lado, a escassez de recursos para a saúde mental e para programas de reabilitação continua a ser um obstáculo significativo. Investir em educação e serviços de saúde mental é crucial para oferecer suporte adequado a indivíduos vulneráveis, prevenindo o uso de drogas como uma solução para problemas emocionais.
Em suma, o papel das drogas na sociedade contemporânea é complexo e multifacetado, especialmente em um contexto de crise como a pandemia de COVID-19. A análise do consumo de drogas e a discussão sobre políticas públicas revelam a necessidade de uma abordagem integrada que combine saúde pública, educação e apoio social. Somente através de uma mudança significativa nas políticas de drogas é possível criar um ambiente que promova a saúde e o bem-estar, enfrentando os desafios relacionados ao uso de substâncias de forma eficaz e humana.

COMO ESSES TEMAS SÃO ABORDADOS NAS ESCOLAS

A inclusão de temas como violência, sexualidade e uso de drogas no ambiente escolar é essencial para preparar os alunos para enfrentar os desafios contemporâneos. No entanto, a maneira como esses assuntos são abordados nas escolas brasileiras ainda apresenta limitações significativas.
Currículo e Conteúdo: Em muitas instituições, a educação sobre violência, sexualidade e drogas é relegada a abordagens pontuais, muitas vezes tratadas apenas em momentos de crise ou através de palestras esporádicas. O currículo escolar muitas vezes carece de uma estrutura sistemática que integre esses temas de maneira contínua e contextualizada.
Educação Sexual: A educação sexual nas escolas, embora reconhecida como importante, frequentemente enfrenta resistência devido a tabus culturais e a falta de formação adequada para os educadores. Em muitos casos, o conteúdo é limitado a informações biológicas e técnicas, sem abordar questões de consentimento, diversidade sexual ou relacionamentos saudáveis, o que diminui sua eficácia.
Segundo Gonçalves (2019), a educação sexual deve ser inclusiva e abordar a diversidade, promovendo um entendimento amplo entre os jovens.

Abordagem sobre Drogas: A abordagem da educação sobre drogas costuma ser centrada na prevenção e na criminalização, o que pode levar a uma visão distorcida que não considera o contexto social e as causas do uso de substâncias. Muitas escolas se concentram em campanhas de conscientização que enfatizam os riscos do consumo, mas sem fornecer uma compreensão mais ampla sobre as realidades sociais, psicológicas e econômicas que influenciam o uso de drogas.
Capacitação de Educadores: A falta de formação específica para professores é um desafio significativo. Muitos educadores se sentem despreparados para lidar com esses temas complexos e delicados, o que pode resultar em uma abordagem evasiva ou superficial. Investir em capacitação e recursos pedagógicos adequados é fundamental para que os professores possam abordar esses assuntos com confiança e eficácia.
Ambiente Escolar Seguro: A criação de um ambiente escolar que promova o diálogo aberto e respeitoso sobre violência, sexualidade e drogas é essencial. Espaços de discussão, como rodas de conversa e grupos de apoio, podem ajudar os alunos a expressarem suas preocupações e dúvidas, promovendo uma cultura de respeito e solidariedade.
Portanto, a abordagem desses temas nas escolas brasileiras é crucial para a formação integral dos alunos, mas requer uma mudança significativa nas práticas educacionais. É

necessário um currículo mais abrangente, a capacitação de educadores e a promoção de um ambiente seguro que permita o diálogo aberto. Somente assim será possível equipar os jovens com as ferramentas necessárias para lidar de forma crítica e consciente com os desafios que enfrentam em sua vida.

EXEMPLOS DE INICIATIVAS EDUCACIONAIS BEM-SUCEDIDAS

Programa "Cidadania e Cultura de Paz": Implementado em diversas escolas públicas, esse programa visa promover a cultura de paz por meio de oficinas que discutem violência, empatia e resolução de conflitos. Através de dinâmicas e atividades interativas, os alunos aprendem a lidar com diferenças e a promover o respeito mútuo, resultando em um ambiente escolar mais harmonioso.
Segundo a Organização Mundial da Saúde (2002), a violência é um problema de saúde pública que requer atenção integrada entre educação e saúde.

Projeto "Sexualidade e Educação": Realizado em algumas escolas do ensino fundamental e médio, esse projeto busca abordar a educação sexual de maneira abrangente, incluindo tópicos como consentimento, diversidade sexual e saúde reprodutiva. Com a participação de profissionais de saúde e educadores capacitados, os alunos têm a oportunidade de discutir suas dúvidas em um ambiente seguro, promovendo uma compreensão mais saudável da sexualidade.
Programa "Redução de Danos" nas Escolas: Em algumas regiões, iniciativas de redução de danos foram incorporadas ao currículo escolar, abordando o uso de drogas de forma informativa e não punitiva. Através de palestras e oficinas, os estudantes aprendem sobre os riscos e consequências do uso de substâncias, além de estratégias de prevenção e autocuidado, promovendo uma visão mais crítica sobre o tema.

ANÁLISE DE PROGRAMAS QUE ABORDAM ESSES TEMAS DE FORMA INTEGRADA
A integração de temas como violência, sexualidade e drogas em programas educacionais tem mostrado resultados positivos. Por exemplo:
"Educação para a Vida": Este programa integra a educação emocional, sexual e sobre drogas, promovendo um currículo que aborda a formação do cidadão de maneira holística. As atividades são desenvolvidas com o envolvimento da comunidade escolar, incentivando a participação dos alunos, pais e educadores.
"Salas de Acolhimento": Criadas em algumas escolas, essas salas oferecem um espaço seguro para que alunos discutam suas experiências relacionadas a violência, sexualidade e uso de drogas. Profissionais capacitados estão disponíveis para oferecer suporte e orientação, ajudando a criar um ambiente de confiança e diálogo.
A pesquisa de Brizola (2022) indica que ambientes escolares seguros e acolhedores reduzem o risco de comportamentos de risco entre os estudantes.
Essas iniciativas não apenas promovem a conscientização e a educação, mas também fortalecem a comunidade escolar como um todo, cultivando uma cultura de respeito e empatia. A análise de tais programas evidencia a importância de abordagens integradas que considerem a complexidade das questões enfrentadas pelos jovens, permitindo uma formação mais completa e consciente.
Kramer et al. (2020) mencionam que o uso de substâncias entre jovens está frequentemente relacionado a fatores sociais e emocionais.

SUGESTÕES PARA POLÍTICAS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS FUTURAS
Formação Contínua de Educadores: Investir na capacitação dos professores é fundamental. Programas de formação continuada que incluam abordagens práticas sobre como discutir violência, sexualidade e drogas podem empoderar educadores a abordar esses temas com confiança e competência.
Currículo Integrado e Abrangente: É essencial desenvolver um currículo que integre de maneira sistemática os temas de violência, sexualidade e uso de drogas. Esse currículo deve ser flexível, permitindo adaptações conforme o contexto local e as necessidades dos estudantes.

Costa (2023) aponta que "a participação da comunidade nas escolas é vital para a eficácia de qualquer programa educacional."

O UNICEF (2021) ressalta que o diálogo aberto sobre violência e sexualidade é essencial para a proteção dos direitos das crianças e adolescentes.

Envolvimento da Comunidade: Criar parcerias com organizações da sociedade civil, profissionais de saúde e familiares pode enriquecer o processo educativo. A participação ativa da comunidade na construção e implementação de programas pode aumentar a aceitação e a eficácia das iniciativas.
Em seu estudo, Costa (2023) afirma que a participação da comunidade nas iniciativas educacionais potencializa a eficácia dos programas.

Foco em Saúde Mental: Integrar a educação sobre saúde mental aos programas existentes pode oferecer suporte adicional aos estudantes. Isso incluiria a criação de espaços seguros onde os alunos possam discutir suas preocupações e desafios, além de acesso a serviços de apoio psicológico.
Para Souza (2021), é imprescindível que as políticas de educação integrem questões de saúde mental e apoio emocional.
Lima (2021) argumenta que a formação de educadores deve incluir temas como violência e saúde mental para preparar os docentes adequadamente.

Avaliação e Monitoramento: É fundamental estabelecer mecanismos de avaliação e monitoramento dos programas implementados. Isso permitirá identificar o que está funcionando e o que precisa ser ajustado, garantindo a eficácia e a relevância das iniciativas educacionais.
Em suma, os desafios enfrentados por educadores e estudantes no Brasil em relação à violência, sexualidade e uso de drogas são complexos e interligados. No entanto, com um comprometimento sério e uma abordagem integrada, é possível transformar a educação em um espaço que não apenas informe, mas que também promova o bem-estar, a saúde e a formação crítica dos jovens. As perspectivas futuras dependem da disposição para enfrentar esses desafios com coragem e inovação.

CONCLUSÃO

Este artigo explorou a intersecção entre violência, sexualidade e uso de drogas no contexto educacional brasileiro, especialmente a partir de 2020. As principais descobertas indicam que a pandemia de COVID-19 exacerbou desafios já existentes, como o aumento do consumo de substâncias, a intensificação da violência doméstica e a necessidade urgente de uma educação sexual abrangente.
Observou-se que as abordagens atuais muitas vezes são fragmentadas, resultando em lacunas significativas na formação dos jovens.
A importância da educação na abordagem dessas questões complexas é inegável. Uma educação integrada, que promova o diálogo aberto e respeitoso sobre violência, sexualidade e uso de drogas, é essencial para preparar os estudantes para enfrentar os desafios da vida contemporânea. Investir na capacitação de educadores, desenvolver currículos abrangentes e fomentar a participação da comunidade são passos cruciais para criar um ambiente escolar seguro e informativo.
Portanto, a formação crítica e consciente dos jovens depende de um compromisso coletivo para transformar a educação em um espaço que não apenas instrua, mas também empodere, promovendo saúde, respeito e cidadania em um contexto social que demanda atenção e ação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Brasília, 2018.
FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. Anuário Brasileiro de Segurança Pública. 2021. Disponível em: www.forumseguranca.org.br.
GONÇALVES, C. A. Educação Sexual nas Escolas: Desafios e Possibilidades. São Paulo: Editora Brasiliense, 2019.
KRAMER, S. D. et al. "O Uso de Drogas e suas Implicações na Adolescência". Revista Brasileira de Saúde Pública, vol. 35, n. 4, 2020, p. 512-523.
LIMA, L. F. Violência e Educação: A Formação do Educador em Tempos de Crise.
Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2021.
OLIVEIRA, R. M. "A Educação para a Saúde e o Uso de Drogas na Escola: Uma Revisão". Cadernos de Saúde Pública, vol. 36, n. 2, 2020, p. 123-134.
UNICEF. Relatório sobre Violência e Adolescência no Brasil. 2021. Disponível em: www.

unicef.org.br.
WORLD HEALTH ORGANIZATION. World Report on Violence and Health. Geneva, 2002.

AS TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS NO BRASIL IMPÉRIO: UMA ANÁLISE DAS MUDANÇAS PÓS-INDEPENDÊNCIA

YASMIN SANTOS CARDOSO

RESUMO: Este artigo tem como objetivo analisar as transformações sociais ocorridas no Brasil Império após a independência, destacando as mudanças nas estruturas políticas, econômicas e culturais do país. Para isso, utiliza-se uma abordagem histórica baseada em fontes primárias e secundárias, com ênfase na interpretação de documentos oficiais, relatos de viajantes e estudos acadêmicos contemporâneos. O estudo explora a transição do modelo colonial para um império independente, focando nas alterações nas relações de poder, no impacto da escravidão e nas dinâmicas sociais das diferentes classes. A pesquisa revela que, apesar da independência, as estruturas de poder mantiveram-se concentradas nas mãos das elites, com uma manutenção das desigualdades sociais e econômicas. No entanto, identifica-se também um processo gradual de urbanização e diversificação da economia, que contribuiu para a emergência de novos grupos sociais e a redefinição das identidades regionais. Conclui-se que as transformações sociais no Brasil Império foram complexas e multifacetadas, caracterizadas por avanços e retrocessos que moldaram o desenvolvimento do país até o final do século XIX.

PALAVRAS-CHAVE: Independência; Transformações sociais; Estruturas de poder; Desigualdade econômica.

INTRODUÇÃO

A independência do Brasil em 1822 marcou o início de uma nova fase na história do país, rompendo formalmente os laços coloniais com Portugal e inaugurando o período do Brasil Império. Este momento de transição não apenas representou uma mudança política, mas também trouxe profundas implicações para as estruturas sociais, econômicas e culturais do país. Conforme apontam diversos estudiosos, como Faoro (2001) e Costa (2008), a independência não resultou em uma transformação imediata nas relações de poder, que continuaram concentradas nas mãos de uma elite dominante, perpetuando as desigualdades herdadas do período colonial.

Neste contexto, o presente artigo se propõe a examinar as transformações sociais ocorridas no Brasil Império após a independência, com foco nas mudanças que impactaram as diferentes classes sociais, a manutenção e modificação das estruturas de poder, e o papel da escravidão nesse processo. Ao delimitar o estudo para o período que vai de 1822 até a promulgação da Lei Áurea em 1888, busca-se compreender como o processo de independência influenciou a dinâmica social do país e contribuiu para a formação de uma sociedade marcada por profundas contradições e desafios.

A pesquisa se fundamenta em uma análise histórica que utiliza fontes primárias, como documentos oficiais e relatos da época, além de estudos acadêmicos recentes que oferecem uma revisão crítica sobre o tema. A partir dessa abordagem, o objetivo principal é identificar e analisar as principais transformações sociais ocorridas no Brasil Império, compreendendo as nuances desse período e suas implicações para a formação do Brasil moderno. Com isso, pretende-se contribuir para o entendimento das complexas interações entre as forças sociais, políticas e econômicas que moldaram o Brasil durante o século XIX, oferecendo uma visão crítica e aprofundada sobre o legado desse período na história brasileira.

DESENVOLVIMENTO

O desenvolvimento deste artigo se organiza em três seções principais, cada uma abordando diferentes aspectos das transformações sociais ocorridas no Brasil Império após a independência. A análise se baseia em uma combinação de fontes primárias e secundárias, permitindo uma visão abrangente e crítica do período.

MATERIAL (IS) E MÉTODOS

A pesquisa para este artigo se baseou em uma abordagem histórica qualitativa, que envolveu a análise detalhada de documentos primários e secundários referentes ao período do Brasil Império, de 1822 a 1888.

Fontes Primárias:

Documentos Oficiais: Incluem a Constituição de 1824, a Lei de Terras de 1850, e os textos das leis abolicionistas, como a Lei do Ventre

Livre (1871), a Lei dos Sexagenários (1885) e a Lei Áurea (1888). Esses documentos foram consultados em arquivos digitais e bibliotecas, proporcionando uma visão direta das decisões legais e políticas da época.
Relatos de Viajantes e Crônicas da Época: Relatos escritos por viajantes estrangeiros e cronistas brasileiros que observaram as condições sociais, econômicas e culturais do Brasil Império. Esses textos oferecem perspectivas contemporâneas sobre as dinâmicas sociais e políticas.
Fontes Secundárias:
Estudos Acadêmicos e Livros: Análises históricas de estudiosos como Raymundo Faoro, José Murilo de Carvalho, e Lilia Schwarcz foram fundamentais para a compreensão das estruturas de poder, escravidão, e mudanças sociais. Essas obras forneceram uma base teórica sólida para interpretar as transformações do período.
Artigos Científicos: Artigos publicados em revistas especializadas foram utilizados para enriquecer o estudo com novas interpretações e dados empíricos recentes, especialmente no que diz respeito à escravidão e às mudanças econômicas.
Métodos de Coleta e Análise de Dados:
Análise Documental: A técnica principal foi a análise documental, que envolveu a leitura, interpretação e cruzamento dos documentos oficiais e fontes primárias com os estudos acadêmicos. Esse método permitiu identificar padrões, continuidades e rupturas nas transformações sociais do Brasil Império.
Análise Historiográfica: Utilizou-se a análise historiográfica para revisar criticamente as interpretações de diferentes autores sobre o período. Esse processo envolveu a comparação de diversas perspectivas teóricas e metodológicas, permitindo uma visão mais abrangente e crítica das transformações sociais.
Técnica de Comparação Temporal: Foi empregada para examinar as mudanças ao longo do tempo dentro do período imperial. A comparação entre diferentes décadas permitiu identificar tendências e momentos de crise ou transformação significativa.
Triangulação de Dados: Para garantir a validade das conclusões, os dados coletados de diferentes fontes foram triangulados, verificando a consistência entre os documentos oficiais, relatos de época e interpretações acadêmicas.
Esses métodos, combinados com uma análise crítica das fontes, proporcionaram uma compreensão profunda das transformações sociais que ocorreram no Brasil Império, evidenciando as complexidades e contradições que marcaram o período.
RESULTADOS
A análise histórica das transformações sociais no Brasil Império após a independência revelou uma série de mudanças significativas, mas também a persistência de muitas estruturas sociais e econômicas herdadas do período colonial. Os principais resultados encontrados incluem:
Manutenção da Estrutura de Poder Centralizada
A pesquisa mostrou que, apesar da independência, as estruturas de poder permaneceram altamente centralizadas na figura do imperador e nas elites regionais. A Constituição de 1824, que estabeleceu a monarquia constitucional, consolidou o poder nas mãos da aristocracia rural e manteve a exclusão das camadas populares da participação política. As revoltas regionais, como a Confederação do Equador e a Revolta Farroupilha, evidenciaram o descontentamento com essa centralização, mas foram reprimidas pelo governo imperial, reforçando a continuidade do controle pelas elites.
Continuidade e Expansão da Escravidão
O estudo confirmou que a escravidão continuou a ser a base da economia brasileira após a independência, especialmente com a expansão da cultura do café no Sudeste. A análise dos dados revelou que, entre 1830 e 1888, o número de escravizados no Brasil continuou a crescer, refletindo a dependência econômica do trabalho escravo. Além disso, a pesquisa destacou que a Lei de Terras de 1850, ao restringir o acesso à terra, perpetuou a exclusão social dos ex-escravos e dos trabalhadores pobres, consolidando a desigualdade social.
Pressão Gradual pela Abolição da Escravidão
Os resultados também indicaram que, a partir da década de 1850, houve um aumento gradual da pressão pela abolição da escravidão. Movimentos abolicionistas, intelectuais e políticos começaram a ganhar força, e leis como a do Ventre Livre e dos Sexagenários representaram tentativas parciais de reforma. No entanto, a abolição da escravidão só ocorreu

de fato em 1888, com a promulgação da Lei Áurea, após décadas de resistência por parte das elites escravocratas.

Emergência de Novos Grupos Sociais

Com a urbanização crescente e a diversificação econômica, especialmente nas áreas urbanas do Sudeste, surgiram novos grupos sociais, como uma incipiente classe média e trabalhadores urbanos. A pesquisa revelou que, embora esses grupos começassem a ganhar maior visibilidade, eles ainda enfrentavam limitações significativas de acesso a direitos e oportunidades, perpetuando a desigualdade social no Brasil Império.

Tensões e Contradições Sociais

Por fim, os resultados mostraram que as transformações sociais no Brasil Império foram marcadas por tensões e contradições. Embora tenha havido avanços em termos de modernização e urbanização, a estrutura social permaneceu profundamente desigual, e as reformas implementadas ao longo do período imperial foram insuficientes para promover uma verdadeira transformação social. As desigualdades de poder, riqueza e acesso a direitos continuaram a ser características marcantes da sociedade brasileira no final do século XIX.

Esses resultados demonstram a complexidade das mudanças sociais no Brasil Império e oferecem uma base para entender as continuidades e rupturas que moldaram a formação do Brasil moderno.

DISCUSSÃO

Os resultados obtidos nesta pesquisa sobre as transformações sociais no Brasil Império após a independência oferecem uma perspectiva detalhada sobre as complexidades e contradições desse período histórico. Ao confrontar esses achados com a literatura existente, é possível aprofundar a compreensão das dinâmicas sociais que caracterizaram o Brasil entre 1822 e 1888.

Manutenção da Estrutura de Poder Centralizada

Os resultados que indicam a continuidade da centralização do poder no Brasil Império estão em consonância com as análises de historiadores como Raymundo Faoro (2001) e José Murilo de Carvalho (2007), que argumentam que a Constituição de 1824 foi desenhada para garantir a permanência da aristocracia rural no controle político do país. O papel do imperador como mediador entre as facções das elites, estabelecido pela Constituição, consolidou um sistema político excludente, limitando a participação das camadas populares e reforçando as desigualdades regionais. As revoltas regionais, embora reveladoras do descontentamento, não foram suficientes para alterar substancialmente essa estrutura de poder, como apontam os estudos de Souza (2010).

Continuidade e Expansão da Escravidão

A continuidade e até expansão da escravidão no período pós-independência, confirmada pelos dados da pesquisa, reforça a visão de que a economia brasileira do século XIX permaneceu profundamente dependente do trabalho escravo. De acordo com Lilia Schwarcz (2015) e Robert Conrad (2016), a produção de café, que se tornou o principal produto de exportação do Brasil, foi sustentada por uma crescente demanda por mão de obra escrava, o que explica o aumento do número de escravizados até meados do século XIX. Além disso, a Lei de Terras de 1850, que institucionalizou a propriedade privada e excluiu os ex-escravos do acesso à terra, perpetuou a estrutura agrária desigual e dificultou a mobilidade social, como discutido por Franco (2013). A manutenção da escravidão, mesmo diante das pressões abolicionistas, destaca as resistências das elites agrárias em abandonar esse sistema econômico.

Pressão Gradual pela Abolição da Escravidão

A pressão gradual pela abolição, evidenciada nos resultados, também encontra respaldo na literatura. Conrad (2016) e outros historiadores destacam que, a partir de 1850, o Brasil começou a sofrer pressões internas e externas por mudanças sociais, incluindo o fim da escravidão. As leis abolicionistas, como a Lei do Ventre Livre e a Lei dos Sexagenários, foram tentativas de responder a essas pressões sem desestabilizar completamente o sistema econômico e social existente. No entanto, como demonstram os resultados e corroboram os estudos de Costa (2008), essas leis foram insuficientes para promover mudanças significativas, funcionando mais como paliativos do que como verdadeiras reformas sociais.

Emergência de Novos Grupos Sociais

A emergência de novos grupos sociais, parti-

cularmente nas áreas urbanas, é outro aspecto dos resultados que é amplamente discutido na literatura. A urbanização e a diversificação econômica, especialmente no Sudeste, começaram a moldar uma nova dinâmica social, com o surgimento de uma classe média urbana e de trabalhadores assalariados. No entanto, como afirmam Fausto (1999) e Schwarcz (2015), essas mudanças ainda eram limitadas e não representavam uma ruptura com a estrutura social hierárquica predominante. Os novos grupos sociais emergentes continuavam a enfrentar restrições significativas em termos de direitos e oportunidades, refletindo as limitações das transformações sociais no período.

Tensões e Contradições Sociais

Por fim, as tensões e contradições sociais identificadas nos resultados são amplamente reconhecidas na literatura como características centrais do Brasil Império. A coexistência de avanços em algumas áreas, como a urbanização, com a persistência de desigualdades profundas e a manutenção de uma estrutura de poder excludente, é uma das principais razões pelas quais o Brasil entrou na República em 1889 ainda marcado por divisões sociais e econômicas significativas. Os estudos de Carvalho (2007) e Schwarcz (2015) reforçam a ideia de que, embora o período imperial tenha sido de transição, as mudanças foram lentas e insuficientes para superar as desigualdades estruturais que caracterizavam a sociedade brasileira.

Assim, ao confrontar os resultados desta pesquisa com a literatura existente, fica claro que as transformações sociais no Brasil Império foram complexas e multifacetadas, com avanços em algumas áreas e continuidades problemáticas em outras. Essas conclusões ajudam a explicar a formação de uma sociedade que, ao final do século XIX, ainda estava profundamente marcada pelas desigualdades herdadas do período colonial.

CONCLUSÃO / CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo analisou as transformações sociais ocorridas no Brasil Império após a independência, com o objetivo de compreender as mudanças e continuidades nas estruturas políticas, econômicas e sociais do país. A pesquisa evidenciou que, apesar da ruptura formal com Portugal em 1822, as elites brasileiras mantiveram o controle sobre o poder político, perpetuando um sistema centralizado e excludente. As tensões regionais e os movimentos de contestação, embora importantes, não foram capazes de alterar significativamente essa configuração, refletindo a resistência das elites em abrir mão de seus privilégios.

No que tange à escravidão, os resultados confirmaram que este sistema continuou a ser a espinha dorsal da economia brasileira durante grande parte do período imperial. A expansão da lavoura cafeeira no sudeste do país reforçou a dependência do trabalho escravo, enquanto as leis abolicionistas, embora representassem avanços graduais, foram insuficientes para desmantelar a estrutura escravocrata antes de 1888. A abolição, quando finalmente ocorreu, deixou os ex-escravos desprovidos de suporte e integração, perpetuando um legado de exclusão e desigualdade social.

A pesquisa também revelou o surgimento de novos grupos sociais, como uma incipiente classe média e trabalhadores urbanos, especialmente nas áreas urbanas do Sudeste. No entanto, esses grupos ainda enfrentavam grandes desafios e limitações, indicando que as transformações sociais no Brasil Império foram, em grande parte, superficiais e insuficientes para alterar a estrutura hierárquica profundamente arraigada.

Em suma, as transformações sociais no Brasil Império foram marcadas por uma combinação de continuidade e mudança. Embora algumas áreas tenham experimentado modernização e diversificação, as bases do poder e da economia continuaram a refletir as desigualdades do período colonial. Assim, o Brasil entrou na República em 1889 com muitas das mesmas divisões sociais e econômicas que marcaram sua história anterior, o que contribui para a compreensão dos desafios que o país enfrentou ao longo do século XX. Este estudo oferece uma contribuição importante para a historiografia brasileira, destacando a complexidade das mudanças sociais no período imperial e suas implicações para a formação do Brasil moderno.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, José Murilo de. A Construção da Ordem: A Elite Política Imperial. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

CONRAD, Robert. Os Últimos Anos da Escravatura no Brasil: 1850-1888. São Paulo: Compa-

nhia das Letras, 2016.
COSTA, Emília Viotti da. Da Monarquia à República: Momentos Decisivos. 2ª ed. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 2008.
FAORO, Raymundo. Os Donos do Poder: Formação do Patronato Político Brasileiro. 4ª ed. São Paulo: Globo, 2001.
FAUSTO, Boris. História do Brasil. 12ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1999.
FRANCO, José Luiz de Lima. Lei de Terras de 1850: Uma Revisão. Revista Brasileira de História, v. 33, n. 66, p. 129-154, 2013.
SCHWARCZ, Lilia Moritz. Brasil: Uma Biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
SOUZA, Iara Lis Carvalho. A Pátria Coroada: O Brasil como Corpo Político Autônomo (1780-1831). São Paulo: Editora UNESP, 2010.

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