

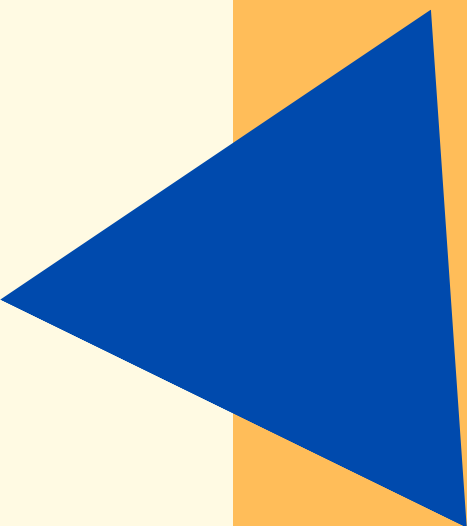


SL EDUCACIONAL

FEVEREIRO DE 2024 V.6 N.02



Educação



DATA DE PUBLICAÇÃO: 15/02/2024



SL EDITORA

 **CIMESB**

Revista SL Educacional

Nº 2

Fevereiro 2024

Publicação

Mensal (fevereiro)

SL Editora

Rua Fabio, 91, casa 13 – Chácara Belenzinho 03378-060

São Paulo – SP – Brasil

www.sleditora.com

Editor Chefe

Neusa Sanches Limonge

Projeto Gráfico e capa

Lucas Sanches Limonge

Diagramação e Revisão

Rafael Sanches Limonge

Revista SL Educacional – Vol.6, n. 02 (2024) - São Paulo: SL
Editora, 2024 – Mensal

Modo de acesso: <https://www.sleditora.com/>

ISSN 2675-4193 (online)

Data de publicação: 15/02/2024

1. Educação 2. Formação de Professores

CDD 370

CDU 37

Renato Moreira de Oliveira – Bibliotecário - CRB/8 8090

SUMÁRIO

BRINQUEDO E BRINCADEIRA NA ESCOLA: O QUE NOS ENSINA A HISTÓRIA	
Dulcilene Santos de Sousa	04
ARTES E SUAS POSSIBILIDADES	
Eliana Fioratti Felipe	09
A TESSITURA NARRATIVA DE <i>O FILHO DE MIL HOMENS</i> DE VALTER HUGO MÃE	
Igor Augusto Leite	20
INTERVENÇÕES PSICOMOTORAS EM TRANSTORNOS DO DESENVOLVIMENTO	
Katia Regina Pires Teotônio	27
ENSINO DA HISTÓRIA NAS ESCOLAS PROMOVENDO JUSTIÇA E IGUALDADE	
Priscila Silva Brito	35
A IMPORTÂNCIA DA ALFABETIZAÇÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA	
Vanessa Andreia Marques Costa	46
DESAFIOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Vilma Mendes Rodrigues	53
O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NOS PRIMEIROS ANOS DA ESCOLA	
Ednalva Silva Frutuoso	58
A LITERATURA INFANTIL E O INCENTIVO AO HÁBITO DE LER	
Isabel Lopes Barbosa Anea	74
RECURSOS VISUAIS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM AUTISMO.	
Juliana Moraes Gonçalves da Silva	86
A PARCERIA FAMÍLIA/ESCOLA NO CONTEXTO DAS MUDANÇAS SOCIAIS E EDUCACIONAIS	
Maria Jose Lopes Rios de Moura	93
GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS	
Michele Ballero Carnetti	105
HENRI MATISSE	
Rúbia Chavasco Fuga	113
O PRINCÍPIO DE INTEGRALIDADE NA EDUCAÇÃO	
Cássia Quaresma de Almeida Matos	138
A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA E DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Bruno Santos da Silva	152
VIDAS SECAS ATRAVÉS DA ABORDAGEM DA METODOLOGIA RECETIPVA	
Renata Alves da Silva	158
O PAPEL DO PROFESSOR NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	
Ageneusa Mota de Oliveira Sales	172
A ARTE DE CONTAR HISTÓRIA	
Eduardo Portela Moura	188
A INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL	
Bruna Pinheiro de Moraes	197
INCLUSÃO DA CRIANÇA AUTISTA NA ESCOLA	
Joana de Oliveira Straioto	207
O LÚDICO E A LINGUAGEM MATEMÁTICA	
Silvia Elaine Pissamiglio de Sá	217
A INTEGRAÇÃO DA ARTE NA ALFABETIZAÇÃO INFANTIL	
Eliana Souza Ferreira	225
A INCLUSÃO NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL	
Ivone Moreira de Jesus Miranda Silveira	237
JOGOS EDUCATIVOS NO ENSINO FUNDAMENTAL	
Patricia Marques Forneli	244
A ARTE COMO INSTRUMENTO NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Giseli Aparecida de Deus	257
A POLÍTICA DE SAÚDE NO ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA SEXUAL INFANTO-JUVENIL NO BRASIL	
Simone Nunes de Souza	266
A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O PROCESSO FORMATIVO: ENTRE DESAFIOS COTIDIANOS E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NA PRÁTICA DOCENTE	
Carla Eugenio Ribeiro Cipriano	283

BRINQUEDO E BRINCADEIRA NA ESCOLA: O QUE NOS ENSINA A HISTÓRIA

Dulcilene Santos de Sousa

RESUMO

O trabalho a seguir consiste em dizer o que é brinquedo dentro das concepções apresentadas por alguns teóricos, mesmo que algumas vezes pareçam divergir, procurando definir um conceito que os generalize. Trazem em seu corpo também algumas considerações históricas do brinquedo.

Dentro do desenvolvimento infantil, o brinquedo assume um papel importante na educação nos últimos tempos, porém, qual o papel que o professor de educação infantil aplica ao brinquedo nos dias de hoje?

Palavras-chave: brinquedo; escola; criança.

INTRODUÇÃO

Apesar de termos definido qual sua função na educação, a partir do Referencial Curricular para a Educação Infantil¹ vemos que nem todos os professores brasileiros têm acesso a um bom preparo, que uma grande maioria trabalha sob condições precárias e que poucos têm formação profissional na área de educação infantil. Portanto devemos ter consciência da realidade brasileira.

Será que, mesmo em escolas privadas de grande porte, é possível que existam profissionais da educação que tenham conhecimento sobre a importância do brincar, tão citado no Referencial Curricular da Educação Infantil, e que o aplica em seu trabalho?

¹ BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI). Brasília: MEC/SEC, 1998.

O QUE É BRINQUEDO

No Brasil, o brinquedo é o objeto que proporciona o desenrolar do jogo ou da brincadeira. O jogo possui regras pré-definidas e a brincadeira é tida como representação da realidade.

Para Kishimoto,² o brinquedo difere do jogo pela ausência de regras. Porém quando a criança estabelece um significado ao objeto (qualquer que seja), gradativamente ela mesma citará regras para a brincadeira, no entanto quando o brinquedo muda de significado novamente, na imaginação infantil, as regras poderão também ser modificadas.

"O brinquedo separa-se da brincadeira e do jogo por ser mais ação do que objeto (...) tanto a manipulação de um brinquedo implica uma ação, quanto um jogo ou uma brincadeira necessita de suporte material, isto é, de objetos".
(Sarti)³

Por não ter encontrado apenas uma definição nos diferentes autores lidos, ao falar de brinquedo, neste trabalho, falo também dos jogos e brincadeiras, pois tendo definido como tudo o que está voltado à imaginação, criação e interação, a que chamamos de atividade lúdica, do latim *ludere*, que abrange tudo o que envolve o jogo, brinquedo ou brincadeira.

CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS

"Existem registros de brinquedos infantis, provenientes de diversas culturas, que remontam a épocas pré-históricas, demonstrando assim que é natural ao homem brincar, independentemente de sua origem e do seu tempo". (Weiss)

² Tizuko Morchida Kishimoto é educadora, professora da USP e especialista em educação infantil.

³ Hilda Lúcia Cerminaro Sarti é professora e mestra em educação

Luise Weiss⁴ vê o brincar como uma atividade comum nas diferentes sociedades no decorrer do tempo, e a relaciona com a ligação do homem com os elementos da natureza.

Gilles Brougère⁵ cita o brincar como produto da cultura e assim é caracterizado por ela... O que se percebe também, no histórico do brinquedo e a influência dos costumes sociais de cada época, na referência de Kishimoto no desenvolvimento das considerações históricas.

Em alguns museus europeus podemos encontrar brinquedos que datam de até três mil anos antes de Cristo. E o que mais estiveram presentes e que se tem registro foram os soldadinhos e as bonecas. Com o tempo, e acontecimentos importantes na história, os brinquedos passaram por diversas modificações, tanto em material e maquinário quanto em de função, então se criou novos.

As primeiras reflexões sobre brinquedo surgiram na antiga Roma e Grécia, pois se preocupavam com a formação estética e espiritual do ser humano, procurava-se unir estudo ao ato lúdico.

Com o advento do Cristianismo, a educação torna-se rígida, e os brinquedos são sinônimos de prostituição e embriaguez, separando-se assim, a educação do lúdico. Já no final do século XV, as crianças da aristocracia tinham miniaturas vestidas por artesãos.

Com o Renascimento, o homem é terreno, portanto necessita desenvolver seu corpo, e o brinquedo torna-se mais uma vez importante para o desenvolvimento físico e mental. A educação se une mais uma vez ao lúdico, dando aos jovens um aprendizado mais dinâmico. Há partir o século XVIII, os jogos educativos são popularizados e tornam-se veículos de divulgação, crítica e doutrinação popular, iniciando assim a prática propagandista através do brinquedo, o que permanece até os dias de hoje. Em meados do século XIX, diversos brinquedos foram criados com novas técnicas de produção. No início do século XX bonecas e casas de bonecas já eram acessíveis à classe média inglesa no final do século até hoje ainda se discute os papéis sociais que o brinquedo determina, seja sexual ou bélico.

⁴ Luise Weiss é arte educadora e artista plástica, professora de artes na Pinacoteca do Estado de São Paulo e na APAE.

⁵ Gilles Brougère é um educador francês autor de livros referentes ao brincar.

Quando se percebe o valor comercial do objeto brinquedo, há uma expansão do produto devido às propagandas em torno de datas comemorativas, como o Natal. Então se estabelece uma linha de brinquedos educativos sob slogans como “instruir divertindo”. Outras modificações na linha de produção de brinquedos relacionam-se com a apresentação do material: os brinquedos são mais vistosos e adaptados ao gosto da criança; há o emprego de materiais diversificados e um cuidado maior com a segurança.

Surge nesta época a criação de brinquedos especiais voltados às crianças portadoras de deficiências, pois estimulam os sentidos e o lúdico. E hoje são utilizados também na educação de crianças normais, porém visto como materiais pedagógicos com trabalho dirigido.

A partir dos anos 60, o jogo é realmente valorizado, e surgem, então, as ludotecas, onde as crianças podem emprestar, trocar e manusear os brinquedos. Cresce também o número de livros e revistas sobre o assunto, bem como empresas que investem na linha dos chamados “brinquedos educativos”, que se tornaram cada vez mais específicos. Esse processo de valorização do brinquedo, chega ao Brasil na década de oitenta, com a criação das brinquedotecas, a multiplicação de congressos, o aumento da produção científica sobre o tema e o interesse crescente dos empresários em aumentar seu faturamento, investindo em novos produtos.

Desta maneira o brinquedo foi definitivamente inserido na educação e no comércio. No entanto não podemos desprezar o fato de que um levou ao outro e o que realmente valoriza o objeto é o uso que se faz dele...

CONCLUSÕES

Concluindo, o brinquedo é essencial à educação infantil, pois é parte da infância, assim o professor deve conhecê-lo e se aliar aos interesses de suas crianças a fim de orientar o desenvolvimento infantil, e não de interferir com seus preconceitos e ideias já estabelecidas. O professor deve ser criativo e estar disposto a observar e guiar seus alunos através da realidade deles como também “tirar proveito” do que há de mais importante para eles. E ainda acredito que um bom trabalho pode ser realizado em qualquer educação

infantil, seja particular ou pública, basta que o professor seja criativo e instigue seus alunos a também serem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Volumes 1, 2 e 3. Brasília: MEC/SEC, 1998.

BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e Cultura. 2ª edição – São Paulo, SP: Cortez, 1997

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 1997.

O brinquedo na educação, considerações históricas A pré-escola em São Paulo: 1877-1940. São Paulo: Loyola, 1988

Jogos Infantis: o jogo, a criança e a educação. 4ª edição. Petrópolis: Vozes, 1993.

PIAGET. Psicologia e educação. São Paulo: Cultrix, 1976.

SARTI, Hilda Lúcia Cerminaro. O brincar na prática pedagógica e no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil: um estudo de caso. São Paulo, SP: PUC, 2001.

Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: USP, 1988.

WEISS, Luise. Brinquedos e engenhocas: atividades lúdicas com sucata. 2ª edição. São Paulo: Scipione, 1997.

S.A. A escolha dos brinquedos. Revista IN, São Paulo, nº 123, p. 16, 2001.

ARTES E SUAS POSSIBILIDADES

Eliana Fioratti Felipe

Resumo

O presente trabalho tem por objetivo apresentar as relações entre as atividades artísticas realizadas em sala de aula aos conceitos de criatividade, em busca do pleno desenvolvimento da criança, adolescente ou adulto, usando como ferramenta principal os benefícios da ludicidade.

Esses conceitos já formam diversas vezes estudados por pesquisadores das diversas áreas das humanidades, como sociólogos, antropólogos, filósofos, psicólogos, educadores e pedagogos, ao longo da história da humanidade, a começar pelos clássicos, Aristóteles e Platão.

Palavras-chave: artes; educação; aprendizagem.

Como se sabe, o ensino de arte no Brasil, sofreu inúmeras modificações ao longo dos séculos. A mais recente abordagem, a proposta triangular nos diz que devemos pautar as aulas em três eixos essenciais, a apreciação estética, ou seja, o observar, o ter contato com obras existentes; a contextualização, localizar no tempo, na história, na localidade, nos fatos que fizeram com que essa ou aquela obra surgisse, e o fazer artístico, o criar.

Contudo, um fato é bastante observável, ainda hoje em dia, a maior parte dos conteúdos tem seu foco nas artes visuais. Linguagens como o teatro, a dança, a música e todas as suas sub-linguagens, ficam sujeitas a uma pequena amostra ao longo dos anos de ensino. Primeiro, porque grande parte dos cursos de formação, são voltadas as belas artes, ou artes plásticas, o que faz com o que o professor não tenha conhecimento das demais áreas, segundo, porque muitas das vezes, não há a disposição dos professores uma ampla gama de espaços e instrumentos que permitam que essas outras linguagens sejam abordadas na escola. Mas como dissemos, com o uso da

criatividade, que deveria ser a maior arma de todo e qualquer professor, essas questões poderiam ser facilmente suplantadas.

Vejamos a seguir como cada linguagem pode ser abordada nas aulas de artes e como elas utilizam o lúdico e a criatividade em seus contextos.

Artes Plásticas

A mais divulgada de todas, as artes plásticas envolvem o desenho (o mais fácil de ser feito em sala), a pintura (que inclui um vasto número de materiais, como canetas hidrocolor, tintas das mais variadas, lápis de cor, giz de cera, entre tantos outros materiais disponíveis), a escultura (que também apresenta ampla gama de materiais, como pedras, argila, massinhas, biscuits, etc.), as histórias em quadrinho, o desenho geométrico, a vídeo arte, as criações digitais, entre tantas outras possibilidades.

O mais comum de vermos na escola, porém, é o desenho livre, tendo como base um assunto abordado pelo professor, a “releitura” da obra de arte, que acaba sendo quase sempre, a cópia de uma obra escolhida pelo professor, os desenhos fotocopiados para serem pintados e a decoração da escola para determinados eventos como páscoa, festas juninas, dia das mães, feiras culturais e Natal.

A criatividade dentro das artes plásticas pode ir muito além, tanto com atividades individuais, como em duplas, trios ou grupos que envolvam a totalidade dos alunos.

Pode-se trabalhar diversos temas com os alunos, desde interpretações de contos e mitos, ou mesmo algo totalmente diferente como o uso de dois neologismos (palavras inventadas que não tenham nenhum significado próprio, mas que trabalhe com a sonoridade) para que reflitam em duas peças o que cada uma dessas palavras possa vir a representar.

Podemos utilizar atividades de colagens, usando materiais de revistas e papéis diversos. Para abordar os mais variados desafios e temas.

As tintas também podem ser produzidas pelos alunos, a fim de mostrar-lhes como são feitas, e as inúmeras possibilidades de se conseguir

materiais, mesmo quando alguns recursos encontram-se dificultados. Todas essas criações podem ser trabalhadas como desafios, utilizando-se a lógica dos jogos, e da ludicidade, e isso, com certeza aumentara a capacidade de raciocínio lógico deles a fim de chegarem ao objetivo proposto. Não há necessidade de o professor apresentar tudo pronto com fórmulas mágicas e prontas. Tudo pode ser discutido e planejado em conjunto com os alunos antes de executarem as tarefas.

Além de as aulas se tornarem muito diversificadas, elas serão muito prazerosas e úteis no desenvolvimento de outras habilidades e competências.

Teatro

O teatro é uma das linguagens mais antigas do ser humano, a personificação, ou pôr-se no lugar de outrem, era, acredita-se muito utilizada nos rituais desde a idade da Pedra. Os mitos da própria criação do teatro para os gregos (pais, por excelência, da forma como o teatro é encenado até os dias atuais) envolvem o personificar-se. Conta a Lenda, que numa das procissões em honra a Dioniso, deus do vinho e patrono das boas colheitas, um dos cidadãos, chamado Téspis ou Térpsis, vestiu-se como o deus e tomou a dianteira das procissões se declarando o próprio deus.

Para o uso escolar dessa linguagem, não há necessidade de um teatro, propriamente dito, com todos os recursos de que dispõe um espaço convencional para esse fim. Basta uma sala sem carteiras ou um pátio.

A maior contribuição para o ensino de teatro para crianças e adolescentes, no século passado, foi dada por Viola Spolin. Ela dedicou sua carreira a criar grupos teatrais infantis, especialmente com crianças refugiadas de diversas partes, vinda para os Estados Unidos da América.

Spolin defendia que todos somos capazes de atuar num palco, basta ter vontade. Defendia ainda, que toda a aprendizagem vem da experiência, e que pouco ou nada tem a ver com talento ou falta dele. “Experenciar é penetrar no ambiente, é envolver-se total e organicamente com ele.” (Spolin, 2003, p. 3), tanto no nível intelectual, como no físico e no

intuitivo, sendo o último o mais essencial e o mais negligenciado na aprendizagem. Ela demonstrava grande interesse no uso da espontaneidade como a ferramenta que nos leva ao constante movimento, que proporciona a descoberta, a experiência e a expressão criativa.

Para o trabalho e desenvolvimento da espontaneidade e, conseqüentemente da criatividade, especialmente no atuar, ela abordava sete aspectos, sendo eles:

- 1) Jogo (forma de expressão em grupo, onde se experimenta a maior liberdade individual de experimentar, com os demais aspectos que abordamos no primeiro capítulo).
- 2) Aprovação/desaprovação: Para experimentar é necessário a liberdade individual, e para tanto é indispensável, que nos libertemos do medo do julgamento arbitrário dos outros.
- 3) Expressão do grupo: é a soma de todos os trabalhos individuais em sua máxima potência, a fim de criar uma linguagem comum, um conjunto de regras que se aplique ao desenvolvimento do trabalho coletivo.
- 4) Plateia: envolve tanto a experiência de se expor perante aos demais, quanto a troca realizada entre atuante e observador.
- 5) Técnicas teatrais: tal como nas artes plásticas, trata-se de expor ferramentas e técnicas usadas anteriormente e o que delas resultou, fornecendo aos aprendizes, um leque de possibilidades para serem reexperimentadas, relidas, refeitas. Não são estáticas e fixas, mas apresentam uma linha de tempo que acompanhou a evolução do ser humano.
- 6) Transposição do processo de aprendizagem para a vida diária: Ou seja, a observação do mundo diário, a fim de alimentar as possibilidades de atuação, a troca entre o ator e o mundo que o cerca.
- 7) Fisicalização: a utilização do corpo na experiência, para além das subjetividades das palavras. É trazer para o plano físico todas as sensações, ideias, julgamentos, percepções adquiridas nas observações do mundo externo. É a confirmação da citação de

Aristóteles sobre intelecto e sentidos.

Outros autores também se dedicaram ao uso do teatro na educação, tanto de crianças e jovens quanto na educação política de adultos operários, como nos casos de Augusto Boal, no Brasil e América Latina e Berthold Brecht, na Alemanha.

Os três mencionados acima publicaram livros focados nos jogos teatrais. Para a educação escolar, Viola Spolin apresentou livros essenciais, como o Fichário de Viola Spolin (com centena de jogos, separados em fichas, contendo os objetivos e os métodos de trabalho). O Jogo teatral no livro do diretor e o Jogo teatral na sala de aula. Boal apresenta o livro 200 Exercícios e Jogos para o Ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro.

Criar uma peça com alunos envolve muito trabalho e dedicação tanto do professor quanto dos alunos, e devemos levar em conta que nem todos sentem-se a vontade de representar. Contudo, o ensino de teatro, não está exclusivamente vinculado ao apresentar uma peça como conclusão de um percurso. Pode-se perfeitamente utilizar jogos teatrais em aulas avulsas, a fim de proporcionar aos alunos momento de ludicidade que permitirá explorar diferentes linguagens, além da escrita/oral. Através desses jogos eles serão capacitados a sair do censo comum, dos signos estáticos para realmente sentir, explorar, apreciar outras linguagens. Pode-se trabalhar, por exemplo, com as técnicas de mascaras, de mímicas, e por que não, de texto.

Dança

A dança talvez ainda seja mais antiga que o teatro, mas a sua impermanência e a falta de registros escritos ou visuais tornam, praticamente, impossível data-la.

Trata-se da mais pura forma de expressão corporal, podendo ou não estar ligada ao ritmo musical ou melodia. Existem inúmeras formas e tipos de dança, mas algumas apresentam prioridade no estudo temporal de sua evolução. Hoje em dia, contudo, alguns tipos se tornam mais explorados.

Seu uso na educação das artes nunca teve grande ênfase, sendo

mais utilizada nas aulas de educação física. Entretanto, ela pode ser de grande valia quando utilizada junto ao teatro.

Grande nome da dança educação, talvez o pioneiro nesta modalidade é Rudolf Laban, que propôs a primeira forma de anotação coreográfica, e um uso diferenciado dos movimentos para leigos.

Surge na modernidade da dança, após longas décadas de quase exclusividade do balé clássico com todas suas posturas que desafiavam a naturalidade anatômica dos corpos, e suas posições pré-fixadas e postura rígida. Influenciado pela dança moderna de Isadora Duncan, pretendia usar como material fundamental da dança os movimentos cotidianos.

No Brasil ele serviu de exemplo para um dos maiores coreógrafos que tivemos, Klaus Vianna (2005), que afirmava que existe na relação do corpo com o mundo muito mais do que se possa imaginar, é observando padrões posturais adotados, que podemos observar o quanto de nosso pensamento também se encontra bloqueado. Ele acreditava que ao mostrar ao corpo que é possível mover-se de formas diferentes, há também uma relação com a criatividade e o pensamento: “[...] ao desequilíbrio emocional, corresponde um desequilíbrio postural, provocado por tensões de toda ordem.” (p. 106).

Ele ainda afirmava que:

[...] é fundamental considerar a relação mundo-eu, verdadeira origem e motor do movimento e da própria dança, pois é a dinâmica desse relacionamento que emerge a singularidade que faz de cada pessoa um ser único e diferenciado. Por meio da vivência da relação mundo-eu, o eu interno desabrocha a partir do amadurecimento do eu social, que nada mais é do que a forma de nos relacionarmos com o mundo exterior. (VIANNA, 2005, p. 111).

Contudo, a experimentação dos movimentos diários deve seguir um protocolo para que não se repita sem consciência. Para tanto Laban sugere oito ações básicas do movimento, cada qual resultante da soma de três elementos básicos, intensidade (forte ou fraco), ritmo (rápido ou lento), estilo (direto ou flexível). As oito ações são as que se seguem: torcer, pressionar, flutuar, deslizar, sacudir, talhar ou chicotear, socar e pontuar.

Desenvolver esse trabalho com os alunos pode ser muito gratificante, além de eles se divertirem, intuitivamente eles se conscientizam

das inúmeras possibilidades que o corpo lhes oferece e oferecerá ao longo da vida. Além de unir esse exercício a estímulos musicais que fujam do convencional de cada época e região.

A experimentação dessas ações básicas do movimento deve ser instruída pelo professor, chamando a atenção para que o corpo todo trabalhe na ideia que se está experimentando, e não somente as extremidades como é costume para a maioria das pessoas. Sempre tentamos fazer esses movimentos com as mãos e os braços e esquecemos que temos outras tantas articulações, como pés, pernas, quadris, ombros e por aí vai. Isso desperta nos alunos uma enorme autoconsciência, e ajuda a quebrar parâmetros midiáticos de beleza associados a funcionalidades do corpo.

Esses jogos com o corpo têm como elemento principal a espontaneidade a ludicidade, uma vez que os alunos não têm que saber qual o objetivo que esperamos deles e que vão muito além do treino corporal.

Vianna (2005) completa esse nosso pensamento ao afirmar que: “No teatro ou na dança, o ator e o bailarino desencadeiam, a partir de sua individualidade, um rico processo criativo, pelo qual os elementos técnicos adquiridos podem ser codificados e, em seguida, representados.” (p. 115).

As aulas de dança também proporcionam um certo distanciamento do espaço regular de aula, no início de cada aula é importante que o aluno compreenda que a sala onde se encontra está situada num espaço maior que permitirá aceder a outros níveis de consciência.

Música

A música é considerada a linguagem universal, contudo, muitos estilos musicais, especialmente as do ocidente apresentam sonoridades bastante estranhas aos ouvidos brasileiros.

À primeira vista, o ensino de música pode parecer impossível para quem não tenha uma formação específica nessa linguagem, mas ela vai muito além do ensino de um instrumento, do canto orfeônico, como foi imposto em meados do século passado, ou do canto coral. As três exigiriam

uma formação específica.

Estudiosos como o professor canadense Murray Schaffer criaram diversas abordagens de introdução musical para alunos ao redor do mundo, em momento algum, espera-se que se tornem musicistas virtuosos, mas que compreendam o valor e a utilização, vantagens e desvantagens dos sons.

Schaffer (1992) propõe o conceito de “Paisagem Sonora”, que sugere que o professor leve o aluno a perceber os sons que os rodeiam no dia-a-dia, ou de outros locais, a fim de perceberem que os sons, ou a paisagem sonora, se modificam de acordo com a geografia e o tempo. Cabe como atividade extracurricular, depois de um pequeno treino dentro da sala de aula e de outros territórios da escola, que o aluno perceba os sons de sua casa, de sua vizinhança, de algum parque próximo, ou qualquer outro lugar onde frequente. Essa atividade desperta o aluno a perceber sons em detalhes, e compreender os quatro princípios básicos da música, que são:

- a) **Altura:** que é a classificação do som em agudo ou grave
- b) **Timbre:** que caracteriza o produtor do som, ou seja, o instrumento ou a qualidade dos instrumentos, como cordas, madeiras, metais ou percussões.
- c) **Intensidade:** que é comumente chamada de volume, mas representa as ondas sonoras, sendo mais forte ou fraco.
- d) **Duração:** o tempo que cada som leva.

Sabendo-se o básico sobre a teoria musical, sem aprofundar os termos, já possível iniciar um trabalho bastante lúdico com os alunos.

Outras possibilidades envolvendo a música inclui a produção de instrumentos percussivos, com garrafas, latas e grãos diversos e com eles experimentar os quatro elementos citados acima. Criar diversas melodias brincando o ritmo.

Ainda há grupos que focaram seus estudos na percussão corporal, como os Barbatuques, por exemplo. É possível para o aluno, seja ele de qual faixa etária for experimentar os diversos sons que seu próprio corpo produz como: batidas de pés, mãos, no peito, das bochechas, etc.

Essas técnicas todas mostram que não há necessidade do professor passar anos estudando teoria musical para poder ensinar aos alunos alguns conceitos e passar algumas atividades de iniciação musical aos alunos.

Há também jogos melódicos, atividades inúmeras de apreciação musical.

O trabalho com música também pode e deve estar associado com o trabalho das demais linguagens artísticas. Sempre ampliando os estímulos, e trazendo para os alunos, a produção musical de diversos povos, que rompam com aquilo que eles trazem de referência pessoal. Isso auxilia a ampliar os horizontes auditivos dos aprendizes, portanto refletindo na diferença de atitudes e, portanto, trazendo elementos lúdicos da descoberta do novo e consigo a criatividade.

Combinações Artísticas

Percebemos que as quatro linguagens são divididas em sub-linguagens, cada qual com suas especificidades, contudo, é preciso saber que elas podem se tornar interdependentes, ou seja, algumas linguagens da arte contemporânea, como o happening e a performance, unificam duas ou mais linguagens simultaneamente. Isso influenciaria em trabalhar projetos de grande porte nas escolas, mas nada exclui que o professor possa misturar diversas linguagens em uma só aula. Ou trabalhar com circuitos artísticos numa determinada aula.

Como foi sugerido no subcapítulo dedicado à música, essa linguagem pode acompanhar todas as demais aulas como estímulo subliminar. Assim como muito das artes plásticas podem completar a criação de instrumentos musicais, ou roupas e acessórios nas aulas de teatro e dança.

Cabe ao professor ampliar o uso de diversas técnicas em suas aulas.

Considerações finais

Esperamos com esse trabalho que a ideia do lúdico, da brincadeira, do jogo pare de ser tão negligenciada na educação, especialmente dos pequenos da educação infantil e do ensino fundamental I e possam servir como ferramenta dos professores.

Cabe ao professor também, se abrir ao lúdico e à criatividade, a fim de tornar suas aulas mais agradáveis e mais amplas aos alunos.

Um professor que tenha capacidade de se espantar com as novidades, com certeza demonstrará aos alunos essa característica, e será ele mesmo um ser mais criativo, e, portanto, apto a trabalhar e a incentivar o pensamento criativo.

Referências bibliográficas

BAITELLO Jr, Norval. **O pensamento sentado:** sobre glúteos, cadeiras e imagens. São Leopoldo: Unisinos, 2012.

BARBOSA, Ana Mae. **Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais.** São Paulo: Cortez, 2012.

BARBOSA, Ana Mae. **História da Arte-educação.** São Paulo: Max Limonad, 1986. BATLLORI, Jorge. **Jogos para treinar o cérebro.** São Paulo: Madras, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus. **Educação Artística: leis e pareceres.** Brasília: Cortez, 1981.

BRASIL, Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte.** Brasília: MEC; SEF, 1997.

COURTNEY, Richard. **Jogo, teatro e pensamento**. São Paulo: Perspectiva, 1980.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. **Metodologia do ensino da arte: fundamentos e proposições**. Maria Heloísa C. de T. Ferraz, Maria F. de Rezende e Fusari. – 2ª. Ed. ver. e ampl. – São Paulo: Cortez, 2009.

GARCIA, R.L. (org). **Crianças, essas conhecidas tão desconhecidas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HALLAWELL, P. **À mão livre: a linguagem do desenho**. São Paulo: Melhoramentos, 1994.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

LABAN, Rudolf. **Domínio do Movimento**. São Paulo: Summus, 1978.

MASI, D. **Criatividade e grupos criativos**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

SCHAFFER, Murray. **O Ouvindo Pensante**. São Paulo: UNESP, 1992.

SPOLI, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

VIANNA, Klaus. **A Dança**. São Paulo: Summus, 2005.

A TESSITURA NARRATIVA DE *O FILHO DE MIL HOMENS* DE VALTER HUGO MÃE

Igor Augusto Leite

Resumo:

Propomos um passeio pela narrativa de *O Filho de Mil Homens*, o quinto romance do escritor português Valter Hugo Mãe. Nossa pesquisa pretende, ao visitar os âmbitos literários, perceber como se dá a construção narrativa (seu tempo, seu espaço, seu enredo), como articulam-se personagens e narrador (quem são e de que lugar falam) e, principalmente, como tais aspectos deixam ver a constituição de um estilo literário. Apresentaremos, portanto, algumas análises preliminares no que diz respeito à teoria literária e aos estudos estilísticos, a fim de tecer considerações sobre aquilo que o romance suscita e constrói enquanto expoente literário no cenário contemporâneo.

Palavras-chave: Narrativa portuguesa. Valter Hugo Mãe. Estilo. Literatura Contemporânea.

1. Introdução

Sabemos que para falar de literatura é necessário, sobretudo, a sensibilidade. Sensibilidade que nos faz debruçar sobre nossos livros, nossos poemas, nossas narrativas e sobre tudo o que é capaz de fazer da linguagem uma arte.

Escolhemos, dentre tantos romances lidos e que nos sensibilizaram, o quinto romance de Valter Hugo Mãe, publicado no Brasil em 2012, *O Filho de Mil Homens*, para ir mais além em sua compreensão.

Tal romance nos chama a atenção pela poeticidade do texto e articulação das palavras, a fim de contar uma história que imprima no leitor um novo pensar sobre a vida. A construção do enredo, o psicologismo das personagens, a afiada construção do discurso, a onisciência absoluta do narrador e a representação das relações humanas também nos incitaram a fazer deste romance o centro de nossa pesquisa.

Valter Hugo Mãe, pseudônimo de Valter Hugo de Pimenta Lemos, nasceu em Saurimo, Angola. Vive em Portugal desde os três anos. Hoje, vive

na Vila do Conde, local em que escreve a maioria de suas histórias. Foi vencedor duas vezes do Prêmio Portugal Telecom e, em 2007, do Prêmio Literário José Saramago.

É poeta, com mais de dez livros publicados e, como romancista, escreveu, dentre outros: *o remorso de baltazar serapião* (2006), *a máquina de fazer espanhóis* (2010), *O Filho de Mil Homens* (2011) e *A desumanização* (2013). Dedicou-se também a escrever para o público infantil em *as coisas mais belas do mundo* (2010) e com *O Paraíso são os Outros* (2014).

O Filho de Mil Homens rompe com uma característica estilística importante do autor: o uso absoluto das minúsculas para toda a escrita. Esse romance, portanto, desperta a atenção da crítica e do público, já acostumada à adesão irrestrita de Valter Hugo Mãe às minúsculas.

O espaço do romance é constituído pela aldeia ou vilarejo à beira-mar, onde se desenrola toda a história. O personagem principal da história, o pescador Crisóstomo, assume “a tristeza de não ter um filho” (MÃE, 2011, p. 11) e depois de construir um boneco e de procura-lo dentro de suas angústias, encontra um filho, o “miúdo” Camilo. A partir daí, todas as histórias desta aldeia se desenrolam e se encontram, culminando numa influência quase total entre as personagens, as histórias e a narração, numa simbiose literária.

Atentos a todas essas nuances, pretendemos analisar as fundamentais categorias do romance (o narrador, as personagens e o espaço), dialogando com a teoria literária e com o que remete à construção de um estilo literário.

Pretende-se, assim, analisar a obra em seu arcabouço literário e estilístico, que nos fascina enquanto leitores e nos instiga enquanto pesquisadores da literatura, com vistas a estabelecer hipóteses interpretativas que contribuam para dimensionar o impulso estético e ético da obra analisada.

2. Justificativa

O Filho de Mil Homens nos desperta a atenção devido à sua construção textual e a seus traços de pós-modernidade, visto que em seus contornos identificamos um mal estar em relação ao desenvolvimento da sociedade e à profundidade dos relacionamentos. A desconstrução das personagens, uma não-verossimilhança um tanto verossímil e a representação de uma solidão

latente é o que nos leva a, como quem procura diamantes, escavar um pouco mais os redutos ficcionais desta história.

Dada a jovialidade de um romance tão contemporâneo, há falta de uma fortuna crítica consolidada sobre a obra e sobre o autor. Portanto, recorreremos à teoria literária, aos estudos do discurso e do estilo para conhecer os percursos desta obra e colaborar, na medida do possível, com a constituição de um rol analítico-crítico a respeito das obras de Mãe.

Esperamos também, por meio de nossa produção, divulgar e propagar a leitura. Não só dos clássicos tão importantes para nossa formação, mas também dos livros que despontam no cenário contemporâneo, como é o caso do romance aqui proposto. Muitas vezes, tais vozes carregam boas histórias e reflexões acerca do que nos rodeia, nos tocando de maneira direta e sensível.

3. Objetivos

Nossos objetivos são concernentes à contribuição da teoria literária, por ora, para entendermos, como já citado, as categorias narrativas elementares da narrativa de *O Filho de Mil Homens*. São elas: o narrador, os personagens e o espaço.

Nosso referencial teórico, para estas breves análises, baseia-se em duas obras introdutórias de Yves Reuter: *Introdução à análise do romance e Análise da Narrativa: o texto, a ficção e a narração*.

3.1. O narrador

A narrativa se desenvolve em terceira pessoa, ou seja, possui um narrador que observa a história. Então, por não ser personagem, ganha privilégios quanto aos rumos das personagens, a designação do tempo, preenchendo funções dentro da narrativa.

Destacamos, aqui, a função generalizante ou ideológica do narrador que, de acordo com Reuter:

“manifesta a relação com o mundo do narrador.
Interrompendo assim o curso da história e situada nas

passagens mais gerais, mais abstratas, mais didáticas. ***Toma a forma de máximas, passíveis de se tornarem autônomas***, nas quais são propostos juízos sobre a sociedade, os homens, as mulheres”. (REUTER, 2007, p. 68, grifo nosso)

O narrador de Mãe neste livro, sempre se posiciona para além de apenas contar a história. Em diversas passagens, ele também demanda espaço para falar, opinar ou pensar a respeito da sociedade, dos fatos que marcam a narrativa ou para impor alguma quebra na intensidade dos acontecimentos. Seleccionamos um excerto da obra para ilustrar tal função do narrador e sua articulação no texto:

“À noite, sozinho diante da sua casa, o mar todo apaixonado por si, o homem que chegou aos quarenta anos sentou-se novamente diante da inteligência toda da natureza. Estava ainda de coração partido, ***porque falhara nos amores e os amores podiam ser tão complicados, mas havia ficado mais forte, agora. Quem tem menos medo de sofrer, tem maiores possibilidades de ser feliz.***” (MÃE, 2011, p. 18, grifo nosso)

Podemos perceber que o narrador interrompe a descrição da cena para detalhar, opinar e configurar seus provérbios, que fazem menção não só ao universo do romance, mas à sociedade como um todo.

3.2. Personagens

De acordo com Reuter “as personagens têm um papel essencial na organização das histórias. Elas permitem as ações, assumem-nas, vivem-nas, ligam-nas entre si e lhes dão sentido” (REUTER, 2004, p.41)

No romance, as personagens são apresentadas durante o decorrer da narrativa. O narrador, quase sempre, não nos revela características físicas (ou imagéticas) das personagens, mas as constrói em seu discurso de uma maneira poética, ressaltando suas características emocionais e seus valores.

O excerto selecionado descreve o “miúdo” que é adotado por Crisóstomo:

“Era um menino na ponta do mundo, quase a perder-se, sem saber como se segurar e sem conhecer o caminho. Os seus olhos tinham um precipício. E ele estava quase a cair olhos adentro, no precipício de tamanho infinito escavado para dentro de si mesmo. Um rapaz carregado de ausências e silêncios.”

(MÃE, 2011, p. 15, grifo nosso)

Sabemos que “de certa forma, toda história é história de personagens” (Reuter, 2004, p.41). Contudo, o romance retrata seus personagens pelos aspectos psicológicos e emocionais, deixando as características físicas como um borrão na imaginação do leitor.

Como no excerto acima, que descreve o menino Camilo, nota-se que as personagens carregam tal solidão, tais ausências e silêncios no decorrer de toda a história.

3.3. Espaço

No viés analítico de Yves Reuter, somos direcionados a pensar o espaço, também, como caracterização das personagens.

“Os lugares também assumem funções narrativas múltiplas: Descrever o personagem por metonímia (o lugar onde ele vive e a maneira como ele mora indicam, em consequência, o que ele é).” (Reuter, 2004, p.54)

Apresentamos uma citação de Mãe em que, dentre as descrições do espaço na obra, vincula-se quase que diretamente o Crisóstomo à sua casa:

“Da porta aberta viam-se a areia da praia e a água livre do mar. A casa assentava numas madeiras fortes que pareciam árvores robustas a nascer e que, ao invés de uma frondosa

copa, tinham em conjunto umas paredes intensamente azuis com janelas a mostrar cortinas brancas atrás dos vidros. (...) ***Era uma casa que não queria estar sozinha.***” (MÃE, 2011, p. 12)

O espaço é descrito como o personagem que o habita, fazendo com que os lugares ganhem traços motivados dentro da ficção. A caracterização dos lugares se dá, no romance, desta maneira: fazem-se menções diretas às características atribuídas aos personagens outrora.

Considerações finais

Esperamos que essas análises preliminares amadureçam durante o desenvolvimento do projeto, de modo a configurarem contribuição para os estudos das literaturas de língua portuguesa e, principalmente, para a divulgação das novas obras que acenam para uma provável inserção no cânone.

No tocante à obra de Mãe, tentamos fomentar o interesse dos leitores vorazes e também o olhar da academia para que esses novos expoentes literários tenham sempre vez.

Com as palavras de Silviano Santiago, que escreve a “orelha” do romance, podemos concluir, por ora, nossa leitura:

“O preconceito, a hipocrisia e as relações de poder estão no centro de *O Filho de Mil Homens*. Mas há esperança. No livro, nutre-se carinho por tudo sobre o qual se soube construir a felicidade. Até pela dor. (...)

Com rara delicadeza, Valter cria uma narrativa sobre as relações e, sobretudo, o poder de transformação do amor”. (SANTIAGO, 2011)

Portanto, temos o intuito de permanecer pensando em como a obra pode contribuir para a transformação da sociedade, das relações humanas e do próprio homem através de seu vigor literário.

Referências bibliográficas

MÃE, Valter Hugo. O Filho de Mil Homens. 3.ed. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

REUTER, Yves. *A análise da narrativa: o texto, a ficção e a narração*. 2.ed. Rio de Janeiro: Difel, 2007.

_____. *Introdução à análise do romance*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

INTERVENÇÕES PSICOMOTORAS EM TRANSTORNOS DO DESENVOLVIMENTO

Katia Regina Pires Teotônio

RESUMO

Os transtornos do desenvolvimento, como o Transtorno do Espectro Autista (TEA), o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e outros, representam desafios significativos para indivíduos e suas famílias, afetando áreas cruciais do funcionamento humano, como a comunicação, interação social e habilidades motoras. Diante desse cenário complexo, as intervenções psicomotoras emergem como uma abordagem promissora, que visa não apenas abordar as dificuldades específicas desses transtornos, mas também promover o desenvolvimento global e a qualidade de vida dos indivíduos afetados.

Palavras-chave: educação; aprendizagem; psicomotricidade.

1. INTRODUÇÃO

A psicomotricidade oferece uma abordagem holística, que reconhece a interconexão entre aspectos motores, cognitivos e emocionais do desenvolvimento humano. Ao integrar atividades que estimulam o movimento corporal, a percepção sensorial e a expressão emocional, as intervenções psicomotoras buscam fortalecer as bases neurobiológicas subjacentes ao funcionamento humano, facilitando assim a adaptação e aprendizagem.

Uma das principais vantagens das intervenções psicomotoras é sua capacidade de personalização de acordo com as necessidades individuais de cada pessoa. Por meio de avaliações detalhadas, os profissionais podem identificar os desafios específicos enfrentados por indivíduos com transtornos do desenvolvimento e desenvolver programas de intervenção adaptados, que visam fortalecer habilidades motoras, sensoriais e sociais, além de promover

a autonomia e a autoestima.

Além disso, as intervenções psicomotoras frequentemente enfatizam a importância da interação social e da comunicação não verbal, aspectos essenciais para indivíduos com TEA e outros transtornos que enfrentam dificuldades nesses domínios. Ao participar de atividades em grupo e práticas colaborativas, os indivíduos têm a oportunidade de desenvolver habilidades de cooperação, empatia e compreensão mútua, fundamentais para uma vida social satisfatória.

Em suma, as intervenções psicomotoras desempenham um papel vital no tratamento e na intervenção de transtornos do desenvolvimento, oferecendo uma abordagem abrangente e integradora que visa não apenas abordar as dificuldades específicas desses transtornos, mas também promover o desenvolvimento global e o bem-estar dos indivíduos afetados. Combinando atividades motoras, sensoriais e sociais, essas intervenções têm o potencial de capacitar os indivíduos a alcançar seu máximo potencial e participar plenamente da vida em sociedade.

2. Estimulação Precoce e Desenvolvimento Motor

Nos primeiros anos de vida, o desenvolvimento motor desempenha um papel crucial no estabelecimento das bases para o crescimento e a aprendizagem da criança. A estimulação precoce, durante esse período crítico de desenvolvimento, é fundamental para promover um desenvolvimento motor saudável e robusto. Por meio de atividades adequadas à idade e ao estágio de desenvolvimento da criança, é possível estimular o desenvolvimento de habilidades motoras fundamentais, como controle de cabeça, rolar, engatinhar, sentar, ficar em pé e andar.

A estimulação precoce do desenvolvimento motor não se limita apenas ao fortalecimento dos músculos e ao aprimoramento da coordenação motora. Ela também desempenha um papel vital no desenvolvimento sensorial da criança, ajudando-a a explorar e compreender o mundo ao seu redor por meio de estímulos táteis, visuais, auditivos e proprioceptivos. Essa ampla gama de experiências sensoriais contribui para o desenvolvimento da percepção corporal, da consciência espacial e da integração sensorial, habilidades essenciais para o sucesso nas atividades cotidianas e na

interação com o ambiente.

Além disso, a estimulação precoce do desenvolvimento motor tem um impacto significativo no desenvolvimento cognitivo da criança. À medida que a criança se envolve em atividades motoras desafiadoras, ela desenvolve habilidades cognitivas importantes, como resolução de problemas, pensamento crítico, planejamento e tomada de decisões. Essas habilidades cognitivas são fundamentais não apenas para o desenvolvimento motor, mas também para o sucesso acadêmico e social da criança ao longo da vida.

É importante ressaltar que a estimulação precoce do desenvolvimento motor não se restringe ao ambiente clínico ou terapêutico. Ela pode e deve ser incorporada às rotinas diárias da criança, por meio de brincadeiras, jogos e atividades lúdicas que estimulem o movimento e a exploração. Os pais e cuidadores desempenham um papel crucial nesse processo, fornecendo um ambiente seguro e enriquecedor que incentive o desenvolvimento motor da criança desde os primeiros dias de vida.

Em suma, a estimulação precoce do desenvolvimento motor é um investimento valioso no futuro da criança, proporcionando-lhe as bases sólidas necessárias para um crescimento saudável e um desenvolvimento integral. Ao fornecer oportunidades para a criança explorar, experimentar e se movimentar desde cedo, estamos contribuindo para o seu bem-estar físico, cognitivo e emocional, preparando-a para enfrentar os desafios e oportunidades que encontrará ao longo da vida.

3. DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E APRENDIZAGEM

O desenvolvimento cognitivo é um processo complexo que envolve a aquisição e o aprimoramento de habilidades mentais ao longo da vida. Desde os primeiros anos de vida, as crianças começam a desenvolver habilidades cognitivas fundamentais, como atenção, memória, linguagem, raciocínio lógico e resolução de problemas. Essas habilidades formam a base para a aprendizagem acadêmica e são essenciais para o sucesso escolar e social.

A aprendizagem é um processo dinâmico e contínuo, no qual as

crianças constroem ativamente seu conhecimento e compreensão do mundo ao seu redor. Durante a infância e a adolescência, o cérebro passa por mudanças significativas que afetam diretamente a capacidade da criança de aprender e se adaptar a novos desafios. Estímulos ambientais, interações sociais e experiências de aprendizagem desempenham um papel crucial no desenvolvimento cognitivo da criança.

Um dos marcos importantes no desenvolvimento cognitivo é o desenvolvimento da linguagem. A linguagem desempenha um papel central na aprendizagem, permitindo que as crianças expressem suas ideias, compreendam conceitos complexos e participem de interações sociais significativas. O desenvolvimento da linguagem está intimamente ligado ao desenvolvimento cognitivo, pois envolve processos mentais complexos, como a compreensão de símbolos, a organização de ideias e a resolução de problemas.

Além da linguagem, o raciocínio lógico e a resolução de problemas são habilidades cognitivas essenciais para a aprendizagem eficaz. Essas habilidades permitem que as crianças analisem informações, façam conexões entre conceitos e apliquem seu conhecimento em situações do dia a dia. Ao desenvolver o raciocínio lógico e a capacidade de resolver problemas, as crianças se tornam mais aptas a enfrentar desafios acadêmicos e a tomar decisões informadas em suas vidas.

É importante ressaltar que o desenvolvimento cognitivo não ocorre de forma isolada, mas sim em interação com outros aspectos do desenvolvimento, como o emocional, social e físico. As interações sociais desempenham um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo, proporcionando às crianças oportunidades para praticar habilidades de comunicação, colaboração e empatia. Através dessas interações, as crianças aprendem a trabalhar em equipe, a resolver conflitos e a compreender diferentes pontos de vista, habilidades que são essenciais para o sucesso acadêmico e social.

Em resumo, o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem estão intrinsecamente ligados, formando a base para o sucesso acadêmico e social da criança. Ao fornecer oportunidades para as crianças explorarem, experimentarem e interagirem com o mundo ao seu redor, estamos

contribuindo para o seu desenvolvimento cognitivo e preparando-as para enfrentar os desafios e oportunidades que encontrarão ao longo da vida.

4. PROMOÇÃO DA AUTOESTIMA E INTEGRAÇÃO SOCIAL

A promoção da autoestima e integração social é um aspecto fundamental no desenvolvimento saudável e equilibrado de indivíduos em todas as fases da vida. A autoestima refere-se à percepção que uma pessoa tem de si mesma e ao seu valor próprio. Quando uma pessoa possui uma autoestima positiva, ela se sente confiante em suas habilidades e aceitação de si mesma, o que contribui para uma vida emocionalmente estável e satisfatória. Por outro lado, a integração social envolve a capacidade de se relacionar de maneira saudável com os outros e participar efetivamente da comunidade em que está inserida.

A autoestima e a integração social estão intrinsecamente relacionadas. Uma boa autoestima fortalece a capacidade de uma pessoa de se envolver em interações sociais de forma positiva, pois ela se sente segura em expressar suas opiniões, ideias e sentimentos. Por outro lado, as interações sociais também desempenham um papel importante na formação da autoestima de uma pessoa.

Feedbacks positivos e relações interpessoais saudáveis contribuem para reforçar uma imagem positiva de si mesmo.

Para promover a autoestima e a integração social, é fundamental proporcionar oportunidades para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais desde tenra idade. Isso pode ser feito por meio de programas educacionais e atividades extracurriculares que incentivem a cooperação, o trabalho em equipe e a empatia. Além disso, é importante criar um ambiente de apoio e aceitação, onde cada indivíduo se sinta valorizado e respeitado por quem é.

A prática de atividades físicas e recreativas também desempenha um papel significativo na promoção da autoestima e integração social. O exercício físico regular não só contribui para a saúde física, mas também para o bem-estar emocional, reduzindo o estresse e a ansiedade. Além disso, a

participação em esportes e jogos em equipe proporciona oportunidades para desenvolver habilidades sociais, como comunicação, liderança e resolução de conflitos.

Outro aspecto importante na promoção da autoestima e integração social é o desenvolvimento de habilidades de comunicação e assertividade. Isso inclui a capacidade de expressar pensamentos e sentimentos de forma clara e respeitosa, assim como a habilidade de estabelecer limites saudáveis nas relações interpessoais. A comunicação eficaz é essencial para construir e manter relacionamentos positivos e satisfatórios com os outros.

Além disso, é importante destacar a importância da diversidade e inclusão na promoção da autoestima e integração social. Valorizar e respeitar as diferenças individuais, seja de gênero, etnia, orientação sexual ou habilidades, cria um ambiente onde todos se sintam aceitos e valorizados por quem são. A celebração da diversidade fortalece os laços sociais e promove uma cultura de respeito e igualdade.

Em resumo, a promoção da autoestima e integração social é um processo contínuo que envolve o fortalecimento das habilidades emocionais e sociais, bem como a criação de um ambiente de apoio e aceitação mútua. Ao investir nesses aspectos, estamos contribuindo para o desenvolvimento saudável e o bem-estar emocional de indivíduos em todas as idades, fortalecendo os laços comunitários e promovendo uma sociedade mais inclusiva e compassiva.

CONCLUSÃO

Ao concluirmos nossa exploração sobre a psicomotricidade e seus desdobramentos, torna-se evidente que esta disciplina vai muito além da simples integração entre processos motores e cognitivos. Ela se estende a uma compreensão holística do ser humano, englobando suas dimensões físicas, emocionais, cognitivas e sociais. Através das intervenções psicomotoras, é possível não apenas trabalhar habilidades motoras, mas também promover o desenvolvimento global das pessoas, influenciando positivamente suas vidas em diversos aspectos.

A reflexão sobre a importância da estimulação precoce nos processos de desenvolvimento, tanto motor quanto cognitivo, destaca a relevância de investimentos precoces na formação das bases essenciais para o crescimento saudável das crianças. A interação entre desenvolvimento cognitivo e aprendizagem ressalta a complexidade das relações entre mente e corpo, demonstrando como o desenvolvimento de habilidades cognitivas está intrinsecamente ligado à capacidade de aprender e se adaptar ao ambiente.

Além disso, a promoção da autoestima e integração social emerge como pilares fundamentais no cuidado psicomotor. Ao cultivar uma autoimagem positiva e promover relações sociais saudáveis, as intervenções psicomotoras não apenas fortalecem o indivíduo em nível pessoal, mas também contribuem para a construção de comunidades mais inclusivas e resilientes. Através do reconhecimento e valorização das diferenças individuais, é possível criar ambientes que respeitem a diversidade e promovam o bem-estar de todos.

Nesse sentido, a psicomotricidade não se restringe a uma abordagem clínica ou terapêutica, mas permeia diversos aspectos da vida cotidiana. Desde a infância até a idade adulta, as intervenções psicomotoras oferecem oportunidades valiosas para o crescimento pessoal, o desenvolvimento de habilidades sociais e a promoção da saúde física e mental. Ao reconhecer e valorizar a importância da psicomotricidade, estamos investindo não apenas no presente, mas também no futuro de indivíduos e comunidades. É por meio desse enfoque abrangente e integrador que a psicomotricidade se firma como uma ferramenta valiosa para o cuidado e desenvolvimento do ser humano em sua totalidade.

REFERÊNCIAS

Gonzaga, Caroline Nunes, et al. "Detecção e intervenção psicomotora em crianças com transtorno do espectro autista." *Colloquium Vitae*. ISSN: 1984-6436. Vol. 7. No. 3. 2015.

Silva, Eva Vilma Alves da, et al. "Programa de intervenção motora para

escolares com indicativo de transtorno do desenvolvimento da coordenação-TDC." *Revista brasileira de educação Especial* 17 (2011): 137-150.

Dos Anjos, Clarissa Cotrim, et al. "Perfil psicomotor de crianças com Transtorno do Espectro Autista em Maceió/AL." *[TESTE] Revista Portal: Saúde e Sociedade* 2.2 (2017): 395-410.

ENSINO DA HISTÓRIA NAS ESCOLAS PROMOVENDO JUSTIÇA E IGUALDADE

Priscila Silva Brito

RESUMO

Este trabalho de revisão de literatura busca abordar a importância da aplicação da lei 10.639/03, que se refere à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira objetivando o ensino da história e cultura da África e dos afrodescendentes nas escolas promovendo justiça e igualdade, numa escola de qualidade acessível a todos. Faz-se necessário conhecer a efetivação desta lei no cotidiano escolar, pois muitos educadores não possuem o conhecimento ou não dão a devida importância a esta abordagem. A comunidade escolar não está preparada para trabalhar a história e cultura africana e dos afrodescendentes, pois a deficiência começa no planejamento curricular que por muitos docentes não é conhecido, o outro problema é a falta de formação para os docentes, formações estas que são citadas na LDB, para direcionarem o trabalho do professor na sala de aula tornando assim seus discentes capazes de entender, respeitar e conhecer a grande contribuição deixada por este povo tão discriminado.

Palavras-Chave: Docência; Ética; Lei 10.639/03; Prática Pedagógica.

1. INTRODUÇÃO

Toda sociedade possui uma identidade que as torna única, desde sua vestimenta até seu modo de ver e entender o mundo, por isso, para que se possa compreender um determinado grupo, se faz necessário conhecer a dinâmica interna sem qualquer visão etnocêntrica para nublar o verdadeiro entendimento do que seria aquela cultura, um olhar que sempre faltou quando o assunto debatido é a cultura africana.

O continente africano é carregado de culturas diversas que acabaram ligando-se diretamente ao Brasil quando o tráfico de negros passou a ser o grande negócio do século XVI, sendo assim, com intenção direta ou não, os africanos acabaram por contribuir para o processo de aculturação que modificou muitos pensamentos na prática cotidiana de muitos brasileiros, como exemplos têm a influência na religiosidade, até porque, como diz Cuche (2010 p.136) nenhuma cultura existe em “estado puro” sempre igual a si mesma, sem ter jamais sofrido a mínima influência externa.

Entretanto fica-se o grande questionamento do porquê não buscar entender a miscigenação que faz parte do que somos?

Essa ideia de negação começou quando os negros foram libertos em 1988 quando os pensamentos de Darwin e Spencer passaram a impregnar ideias evolucionistas e positivistas, gerando um esquecimento proposital quando o assunto eram os negros, o Brasil tinha uma nova imagem, tinha trabalhadores brancos e estava mais próximo dos novos e revolucionários pensamentos europeus.

Hoje esse pensamento ainda se faz muito presente, muitos olham, mas não enxergam os negros como parte importante de nossa sociedade, assim como de nossa cultura, pois o que mais está marcado é a cor da pele que com um pensamento ultrapassado e racista impregna no pensamento e cotidiano da maioria, surgindo assim um novo questionamento, como mudar essa realidade?

Como meio transformador e de interação social a educação é a resposta para o começo de uma mudança real, uma vez que, de acordo com o Parâmetro Curricular Nacional (PCN) a escola não só é lugar de estudar, mais também é um espaço sociocultural, onde se devem trabalhar as diferentes culturas que existem, firmando-se ainda mais com aprovação em 2003 da Lei 10.639 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96, onde é obrigatória a temática História e Cultura Afro-brasileira e africana com o intuito de eliminar o racismo e discriminação nas escolas e futuramente na sociedade como um todo, gerando o respeito ao outro apesar das diferenças. Entretanto é importante ter em mente que uma Lei não é a solução para tudo, pois como diz Cury (2002, p.8) as Leis acendem uma luz importante,

mas elas não são todas as luzes. O importante é que um ponto luminoso ajuda a seguir o caminho.

A eficiência do processo de ensino se dá de forma efetiva por meio de uma comunicação clara, limpa e sistemática. A aprendizagem acontece através do filtro da informação e construção do conhecimento. Nas instituições de ensino, os paradigmas que norteiam a comunicação se refletem na falta de trato da mesma, dentro do processo de ensino aprendizagem, o que possibilita os ruídos que assistematizam tais contextos. Desta forma questiona-se de que forma os gestores, professores e toda comunidade escolar podem acessibilizar ferramentas que incentivem o respeito pela diversidade cultural dos povos que formam a nossa nação.

2. HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA

Diante da lei 10.639/03, que torna o estudo da História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, como disciplina obrigatória em todos os estabelecimentos oficiais e particulares, e que logo foi incluída no currículo pela Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Assim tornando o processo de ensino e aprendizagem em um grande desafio para os educadores, pois trabalhar com esses preceitos tornaria um estranhamento, de reconhecimento das diferenças, além de desmitificar todo conhecimento já adquirido pelo aluno em relação ao povo africano, além de questiona-se sobre a preparação da escola para esta nova realidade, que condições são possibilitadas aos professores para a realização de práticas pedagógicas para o combate ao racismo nas escolas públicas e privadas.

Assim levanto o questionamento da importância deste aprendizado para professores, gestores e alunos. Pois diante de uma longa aprendizagem apreciativa e ideativa pelo qual os educadores passaram, ao decorrer de seus estudos tudo que aprenderam deve agora ser posto abaixo, para que só assim possam trabalhar os novos conhecimentos que envolvem a construção de uma nação, onde um povo cresceu sendo menosprezado por sua etnia. Como fazer, com que os alunos percebam a grande importância e contribuição dos africanos em nossa história e cultura, promovendo igualdade e respeito diante

de uma sociedade tão seletiva. Pois diante desta problemática, tenho como objetivo conhecer a importância do estudo, da história e cultura do povo africano na escola, buscando reivindicar direitos voltados à educação de qualidade para todos e a valorização de um povo que tanto contribuiu para o crescimento e desenvolvimento de uma nação.

2.1. Racismo, preconceito e narcisismo

Os europeus por muito tempo afirmaram que seu modo de vida era melhor, mais correto, do que o de outros povos, já que ao compararem com os outros povos sentiam melhores por conta da cor de sua pele. Todas as culturas e todos os povos são narcisista um pouco mais ou um pouco menos. “Narciso, acha feio o que não é espelho”. Desta forma eles garantiam as condições para continuarem a existir de modo como existem. Passamos por uma fase de etnocentrismo, onde vimos o mundo no qual um determinado povo era o centro e servia de exemplo moral e social para outros povos que julgaram ser inferiores[...] as diferenças não existem em função do isolamento dos povos, mas da combinação particular que cada povo fez e faz dos elementos que retira do contato com outros povos. (Gênero e Diversidade, p.191).

A educação brasileira vem com a recente lei 10.639/03 tornar obrigatório o ensino da História e Cultura Africana e Afrobrasileira nas escolas e com o sancionamento da Lei 3.627/08 de cotas para o ingresso nas universidades públicas, dando assim oportunidades aos afrodescendentes e tentando reconhecer as grandes contribuições que este povo nos deixou.

Diante da realidade atual, percebemos que a lei não está sendo desenvolvida nas escolas e que os livros de História e Geografia não possuem um capítulo distinto para este estudo. Por este motivo estamos dispostos a discutir que importância a escola e todo o corpo docente dão para a Lei 10.639/03, pois se faz necessário conhecer a efetivação desta lei no cotidiano escolar, sendo que muitos educadores não possuem o conhecimento ou não dão a devida importância a esta abordagem. A comunidade escolar não está preparada para trabalhar a história e cultura africana e dos afrodescendentes, pois a deficiência começa no planejamento curricular que por muitos docentes não é conhecido, o outro problema é a falta de formação para os docentes,

formações estas que são citadas na LDB, para direcionarem o trabalho do professor na sala de aula tornando assim seus discentes capazes de entender, respeitar e conhecer a grande contribuição deixada por este povo tão discriminado.

2.2. A valorização do negro na sociedade

A população negra como podemos observar ao longo dos tempos, sempre esteve em desvantagem com relação a população branca. No Brasil a taxa de analfabetismos é a maior entre a população negra, as crianças negras têm um desempenho escolar bem menor que as crianças brancas, com o mesmo nível de renda e acessibilidade ao mercado de trabalho, subtendendo uma discriminação por parte do sistema educacional.

As crianças afros descendentes, desde o nascimento sofrem uma rejeição social por parte das políticas públicas, que apesar dos movimentos feitos, em prol da igualdade racial, ainda, não foram aplicadas de forma correlata com a realidade visando um tratamento racial de forma igualitária.

O estudo dos povos africanos e afrobrasileiro nos submete a conscientização, não apenas para tomada de conhecimento da cultura desses povos.

O problema central do pensamento de Popper, no que se refere a sua relação entre sua filosofia e a educação, reside em seu conceito de ciência. Para ele:

A ciência jamais persegue o objetivo ilusório de tornar finais ou mesmo prováveis suas respostas. Ela avança, antes, rumo a um objetivo remoto e, não obstante, atingível: o de sempre descobrir problemas novos, mais profundos e mais gerais, e de sujeitar suas respostas, sempre provisórias, a testes sempre renovados sempre mais rigorosos. (POPPER, 1974 p.308)

Esta filosofia, deve ser levada em consideração, pois tamanha é a sua contribuição, no que se refere ao aspecto da formação ética e cidadã, uma vez que propõe uma convivência saudável, onde todos os povos, através do

conhecimento e educação, são levados ao respeito das culturas em suas mais diversificações.

A filosofia de Popper não encerra, apenas, uma ética pessoal, vivida pelo filósofo. Ela se nos apresenta como uma proposta, um ideal de vida e, quiçá, um compromisso filosófico e intelectual. Ela nos recorda que os intelectuais têm um papel fundamental que não pode ser esquecido: importa que assumam sua responsabilidade pessoal, primado pela modéstia e pela honestidade. (OLIVEIRA, 2011, p.158)

E através desta ética, a mesma é capaz de abrir um grande horizonte, visando o melhoramento da prática pedagógica. Onde todas as abordagens escolares e suas relações são beneficiadas, uma vez que através deste conceito e formação social, o aluno cidadão terá uma nova visão moral perante a sociedade.

2.3. Ética, valores humanos

A valorização humana encontra-se descontextualizada e precisando de uma ressignificação para que os resgates dos princípios humanos e dos valores éticos possam acontecer, a partir da relação professor-aluno possamos refletir com ética em prol da sociedade. Pois o papel do educador, seu compromisso e responsabilidade com os valores éticos dos seus alunos tem como atividade pensar a postura vivenciada nas suas relações humanas, dessa forma percebemos a importância da continuidade no processo educacional na exclusão das diferenças entre seres humanos, incluindo nas instituições escolares todo o universo de conhecimentos, direitos, de educação que aborda as diferenças. Mas esbarramos em um grande obstáculo no processo de ensino aprendizagem sobre etnias percebemos que os livros nos oferecem equívocos e preconceitos, informações errôneas a respeito da África, assim como dos povos indígenas e outros.

Os conhecimentos históricos, artísticos, filosóficos e sociológicos nos permite perceber que os conhecimentos que recebemos a respeito da África são carregados de preconceitos, parece que este território é povoado por pessoas que vivem em condições de miserabilidade, cercado por animais

selvagens, mas nunca destacam a civilização organizada que sempre habitou este território, a importância dessas pessoas em suas tribos, onde muitos eram líderes importantes, mas que acabaram sendo roubados de sua vida social para tornarem-se escravos em terras desconhecidas e serem tratados como seres sem importância, sem alma, como mercadorias que poderiam ser trocadas por algo melhor.

Temos na Constituição Federal de 1988, o compromisso do Estado em proteger qualquer manifestação cultural que sejam excluídas do espaço social brasileiro. Mesmo com as diversas tentativas de abolir a escravidão, o negro sofreu e ainda sofre com o passado, para mudar esta visão distorcida em relação aos africanos e afrodescendentes a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, seguida pela Lei 10.639/03 vem estabelecer a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira na educação básica.

A obrigatoriedade legal da inclusão de História e Cultura Afro-brasileira e Africana no currículo da educação básica representa os direitos de qualquer cidadão. Promovendo a garantia dos negros a vagas, material escolar, educação de qualidade traz a valorização da cultura deste povo. Na formação do Currículo Escolar os professores, gestores, supervisores e a comunidade escolar devem construir a obrigatoriedade na sua formação, na modificação curricular de concepção de justiça e valores de igualdade social.

2.4. A lei 10.639/03: combatendo o racismo

O Congresso Nacional junto ao Projeto de Lei nº 10.639, aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição Federal que estabelece como objetivo a articulação do sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federais.

[...] Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, por parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. Como vem citado no parágrafo 4º “O ensino da história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africanas e europeias.” (Lei 9394/96, pg. 15)

Sabendo da grande contribuição realizada pelos africanos para nosso desenvolvimento e crescimento enquanto colônia, era necessário ensinar aos nossos discentes a importância deste povo que até então só era lembrado durante o mês de maio e de setembro nas escolas.

2.5. A importância da Lei 10.639/03 e os educadores

Buscando valorizar devidamente a história e cultura do povo negro, na esperança de não apenas elevar a autoestima e compreensão de sua etnia, mas de todas as etnias, na perspectiva da afirmação de uma sociedade multicultural. O sucesso e efetivação da lei dependem necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagem; isto é, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados. Com a reeducação das relações entre negros e brancos, e orientações principalmente aos professores no trato desta temática nas escolas, especialmente nas aulas de História, abordando com profundidade a história da África. A lei provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se recriem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, possibilitando uma visão mais abrangente e real dos Afro-brasileiros e seu legado religioso.

Assim como os que conferem em:

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira. Para tanto, a escola deve estar atenta a valorização da cultura do negro e do indígena no currículo escolar; se

os conteúdos das várias disciplinas da grade curricular têm proporcionado ao aluno(a) negro(a) e indígena o reconhecimento de sua cultura e da participação de seus ancestrais na formação da nação brasileira”; (BRASIL, Constituição da República Federativa. Art. 26-A).

Os currículos escolares devem contemplar em seus conteúdos específicos das Diretrizes Curriculares de História para a Educação Básica, exigindo que os professores disponham de subsídios teórico-metodológicos para o desenvolvimento deste tema em sala de aula. A princípio pode ocorrer um desconforto dos professores ao propor o trabalho com os conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana, devido a uma formação limitada sobre a temática, a escassez de material didático adequada e ao necessário enfrentamento de situações de preconceito e de racismo que também estão presentes na escola.

Diante desse quadro e da necessária incorporação dos conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos e, de forma mais efetiva, nas aulas de História, Geografia e demais disciplinas.

Mais como programar práticas antirracistas na escola, quando ocorre a negação do assunto por parte de alguns professores, pois sabemos que ainda existem profissionais que se fecham para as novas metodologias, sabendo que a procura de conhecimento sobre o tema é fundamental para compreender melhor as propostas, se o sistema não proporcionar palestras sobre o tema, muitas profissionais não mudarão suas práticas. Sendo assim, a questão maior está na formação dos professores, não vai adiantar produzir livros didáticos, ou quaisquer outros recursos, se na sua formação o professor não compreender o tema como um processo de aprendizagem significativa para os educandos.

Os professores devem ser qualificados para utilizá-la e, sobretudo já está mais desprovida dos preconceitos que ainda estão arraigados na sua própria formação. Mas, é possível perceber quanto cada um procura possibilitar aos seus alunos uma inclusão social nas suas práticas pedagógicas orientando os discentes há viverem em sociedade que priorize o convívio sem preconceito e muito respeito ao seu próximo. A lei precisa chegar a todos e isto só será possível com a educação, que possibilita transformações.

3. CONCLUSÃO

As práticas escolares observadas ainda não superam o racismo que ocorre na educação escolar, assim exigindo novos movimentos afirmativos que trabalhem com a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana e Afrobrasileira nas escolas. Muitos dos profissionais da educação desenvolvem isoladamente atividades antirracistas, mas que não tem um efeito duradouro e que não abrangem toda a comunidade escolar, assim se faz necessário, uma ação na qualificação dos profissionais da educação para a diversidade, com atividades de formação e capacitação de profissionais, pois é fundamental o desenvolvimento de uma política de formação docente para as questões pertinentes as relações étnico-raciais que ocorrem em nosso cotidiano escolar.

Como uma sociedade democrática devemos proteger o direito de liberdade, a não discriminação, nos termos constitucionais e legais. Sendo de responsabilidade dos sistemas de ensino e das escolas a identificação de estereótipos e preconceitos garantidos aos estudantes uma leitura crítica e se contrapor aos impactos do racismo na educação escolar. E, é dever do poder público garantir o direito à informação sobre os contextos históricos e políticos na produção das obras literárias utilizadas nas escolas.

Diante do exposto, percebe-se a necessidade da formulação de orientações específicas às escolas da Educação Básica e aos sistemas de ensino, perante a implementação da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura afrobrasileira e africana nos currículos, pois o compromisso ético e políticos para uma educação antirracista deve considerar que o combate ao racismo dentro do sistema de ensino não constitui uma política que pretenda beneficiar apenas os(as) negros (as), mas toda a sociedade.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Sérgio Vieira. A História dos povos indígenas e afro-brasileiros – volume I e II, 2009.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

CUCHE, Denys. A noção de cultura nas Ciências Sociais. Bauru, SP: 2ª ed. EDUSC, 2010.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Racial e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Brasília, 2004.

LIMA, Ana Paula de Barros, SANTOS, Valdir dos – A Lei Federal 10.639/03 e o combate ao racismo: ação docente e promoção de justiça e igualdade na escola: Disponível em: <http://www.apaulamehl@pop.com.br>

MAHIN, Luiza. Formação inicial, história e cultura africana e afro-brasileira: desafios e perspectivas na implantação da lei federal 10.639/039 (parte I).

Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília: outubro de 2005.

OLIVEIRA, Paulo Eduardo de. Da ética à ciência: uma nova leitura de Karl Popper. São Paulo: Paulus, 2011.

POPPER, KARL – Filosofia e Educação-Aproximações e Convergências/ Paulo Eduardo de Oliveira (org.). Curitiba: Círculo de Estudos Bandeirantes, 2012.

A IMPORTÂNCIA DA ALFABETIZAÇÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Vanessa Andreia Marques Costa

RESUMO

Na primeira infância, período que compreende os primeiros anos de vida, a alfabetização desempenha um papel crucial no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Durante esse período, as habilidades linguísticas estão em constante desenvolvimento, e a exposição precoce à linguagem escrita e falada estabelece uma base sólida para o futuro sucesso acadêmico. A alfabetização na primeira infância não se limita apenas ao ensino formal de letras e sons, mas também engloba experiências significativas de leitura compartilhada, conversas e interações que enriquecem o vocabulário e promovem a compreensão do mundo ao redor.

Palavras-chave: infância; alfabetização; escola.

INTRODUÇÃO

A primeira infância é um período crítico no desenvolvimento humano, caracterizado por um rápido crescimento e uma impressionante plasticidade cerebral. Durante esses primeiros anos de vida, as bases fundamentais para o aprendizado futuro são estabelecidas, moldando não apenas a capacidade cognitiva, mas também o desenvolvimento socioemocional e as habilidades de linguagem das crianças. Nesse contexto, a alfabetização na primeira infância emerge como um elemento central, com implicações significativas para o futuro acadêmico e pessoal das crianças.

Estudos mostram que crianças que são expostas à leitura desde cedo tendem a desenvolver habilidades de leitura mais avançadas e maior fluência verbal ao longo de suas vidas. Além disso, a alfabetização na primeira

infância está fortemente ligada ao desenvolvimento socioemocional das crianças. Através da leitura de histórias e da discussão de personagens e situações, as crianças aprendem a identificar e expressar emoções, a resolver conflitos e a desenvolver empatia. Essas habilidades são fundamentais para a construção de relacionamentos saudáveis e para o sucesso em ambientes escolares e sociais. É importante ressaltar que o ambiente familiar desempenha um papel crucial na promoção da alfabetização na primeira infância. Pais e cuidadores que dedicam tempo para ler para seus filhos e envolvê-los em atividades de linguagem estimulantes contribuem significativamente para o desenvolvimento de habilidades linguísticas e literárias das crianças. Portanto, programas de apoio à família e à educação parental são essenciais para promover a alfabetização desde os primeiros anos de vida. Em suma, a alfabetização na primeira infância é um investimento valioso no futuro das crianças, proporcionando-lhes as habilidades e o conhecimento necessários para se tornarem leitores proficientes, pensadores críticos e cidadãos participativos. Ao reconhecer e valorizar a importância desse período crucial de desenvolvimento, podemos criar oportunidades igualitárias para todas as crianças alcançarem seu pleno potencial.

A alfabetização na primeira infância vai além da simples decodificação de letras e sons; ela abrange a compreensão e a expressão da linguagem escrita e falada, bem como o desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita e comunicação. Estudos têm demonstrado consistentemente que crianças que recebem uma sólida base de alfabetização desde cedo têm maior probabilidade de alcançar sucesso acadêmico ao longo da vida. Essa base sólida não só as prepara para a escola primária, mas também as capacita a se tornarem leitores proficientes e pensadores críticos no futuro.

Além dos benefícios acadêmicos, a alfabetização na primeira infância desempenha um papel crucial no desenvolvimento socioemocional das crianças. Através da leitura de histórias e da interação com textos, as crianças exploram diferentes emoções, desenvolvem empatia e aprendem a resolver conflitos de maneira construtiva. Essas habilidades são fundamentais para estabelecer relacionamentos saudáveis e para lidar eficazmente com os desafios da vida cotidiana.

É importante reconhecer o papel essencial dos pais, cuidadores e educadores na promoção da alfabetização na primeira infância. Desde os primeiros meses de vida, as interações afetuosas e estimulantes com adultos fornecem às crianças oportunidades preciosas para desenvolver habilidades linguísticas e literárias. O ambiente familiar, rico em estímulos verbais e experiências de leitura compartilhada, desempenha um papel especialmente significativo nesse processo, influenciando diretamente o desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças.

Além disso, o acesso a recursos educacionais de qualidade, como livros e materiais de leitura, desempenha um papel crucial na promoção da alfabetização na primeira infância. Programas de intervenção precoce, que visam fornecer acesso equitativo a esses recursos em comunidades carentes, desempenham um papel vital na redução das disparidades educacionais e no fortalecimento do potencial de todas as crianças.

À medida que reconhecemos a importância da alfabetização na primeira infância, é imperativo que governos, instituições educacionais e comunidades invistam recursos significativos na promoção de ambientes de aprendizado estimulantes e no apoio às famílias. Ao fazer isso, podemos garantir que todas as crianças tenham a oportunidade de desenvolver as habilidades e competências necessárias para alcançar seu pleno potencial, contribuindo para uma sociedade mais justa, inclusiva e próspera.

DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM E ALFABETIZAÇÃO PRECOCE

O desenvolvimento da linguagem e alfabetização precoce desempenha um papel crucial no estabelecimento de uma base sólida para o sucesso acadêmico e social das crianças. Desde os primeiros meses de vida, os bebês estão imersos em um ambiente rico em linguagem, absorvendo sons, padrões e entonações que formam os alicerces do processo de alfabetização. Estudos têm demonstrado que bebês expostos a uma variedade de estímulos verbais, como conversas regulares com adultos e leitura compartilhada, desenvolvem habilidades linguísticas mais avançadas ao longo do tempo.

A consciência fonológica, ou a capacidade de entender e manipular os sons da linguagem, é um aspecto fundamental do desenvolvimento da

linguagem e alfabetização precoce. Bebês que são expostos a rimas, canções e brincadeiras com sons estão em uma posição vantajosa para desenvolver essa habilidade crucial, que está fortemente relacionada à capacidade de aprender a ler e escrever mais tarde na vida. Portanto, estratégias que visam promover a consciência fonológica desde cedo podem ter um impacto significativo no desenvolvimento da alfabetização.

Além disso, a alfabetização precoce não se limita apenas ao ensino formal de letras e sons. Ela também envolve a promoção de habilidades de linguagem receptiva e expressiva, bem como o desenvolvimento de vocabulário e compreensão de conceitos. Crianças que têm a oportunidade de explorar uma ampla gama de palavras e conceitos desde cedo estão melhor equipadas para compreender textos escritos e expressar suas próprias ideias de maneira clara e articulada.

Os primeiros anos de vida são um período crítico para o desenvolvimento da linguagem, pois é durante esse tempo que as conexões neurais responsáveis pela linguagem estão se formando rapidamente. Portanto, é essencial proporcionar às crianças experiências ricas e variadas de linguagem desde o nascimento, incluindo interações afetuosas com adultos, leitura diária de livros e exposição a uma variedade de estímulos verbais.

É importante ressaltar que a alfabetização precoce não se limita apenas ao ambiente doméstico. Creches, pré-escolas e outros ambientes educacionais desempenham um papel crucial no apoio ao desenvolvimento da linguagem e alfabetização das crianças. Programas de educação infantil de qualidade oferecem oportunidades para o desenvolvimento de habilidades linguísticas e literárias, através de atividades interativas e experiências de aprendizado significativas.

Resumindo, o desenvolvimento da linguagem e alfabetização precoce estabelece as bases para o sucesso acadêmico e social das crianças. Ao promover experiências ricas e variadas de linguagem desde o nascimento e fornecer apoio contínuo durante os primeiros anos de vida, podemos ajudar as crianças a desenvolver as habilidades linguísticas e literárias necessárias para prosperar em um mundo cada vez mais complexo e diversificado.

PAPEL DOS PAIS E CUIDADORES NA PROMOÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO

O papel dos pais e cuidadores na promoção da alfabetização é de suma importância no desenvolvimento cognitivo e linguístico das crianças desde os primeiros anos de vida. Estudos demonstram que a qualidade e a quantidade das interações verbais entre pais e filhos têm um impacto significativo no vocabulário e no desenvolvimento da linguagem das crianças. Portanto, desde os primeiros meses de vida, os pais desempenham um papel fundamental ao fornecer um ambiente rico em estímulos verbais, através de conversas regulares, leitura compartilhada e narrativas sobre o ambiente ao redor.

A leitura compartilhada é uma das formas mais eficazes de os pais promoverem a alfabetização de seus filhos desde cedo. Ao ler para as crianças regularmente, os pais não apenas ajudam a construir um vínculo emocional positivo com a leitura, mas também fornecem oportunidades para expandir o vocabulário, desenvolver a compreensão de histórias e estimular a imaginação. Além disso, a modelagem de comportamentos de leitura pelos pais pode influenciar positivamente as atitudes e comportamentos das crianças em relação à leitura.

Outro aspecto importante do papel dos pais na promoção da alfabetização é o fornecimento de materiais de leitura adequados em casa. Ter acesso a uma variedade de livros e materiais de leitura permite que as crianças explorem diferentes gêneros, temas e estilos de escrita, o que enriquece sua compreensão do mundo ao seu redor e estimula a curiosidade pelo aprendizado. Além disso, os pais podem incentivar a prática da escrita em casa, fornecendo papel, lápis e oportunidades para que as crianças expressem suas próprias ideias e histórias.

É importante ressaltar que o envolvimento dos pais na promoção da alfabetização não se limita apenas ao ambiente doméstico. Os pais também podem desempenhar um papel ativo na parceria com educadores e profissionais da educação para apoiar o desenvolvimento da alfabetização de seus filhos na escola. Participar de reuniões de pais, colaborar com os professores e estar envolvido no currículo de alfabetização da escola são maneiras importantes de os pais contribuírem para o sucesso educacional de seus filhos.

O papel dos pais e cuidadores na promoção da alfabetização é essencial para o sucesso acadêmico e pessoal das crianças. Ao fornecer um ambiente rico em estímulos verbais, promover a leitura compartilhada, disponibilizar materiais de leitura em casa e colaborar com educadores, os pais podem ajudar a construir as bases para um futuro de aprendizado e realização para seus filhos.

CONCLUSÃO

A promoção da alfabetização na primeira infância é um empreendimento coletivo que envolve não apenas pais e cuidadores, mas também educadores, comunidades e instituições. Ao reconhecer a importância do desenvolvimento da linguagem e alfabetização precoce, podemos capacitar os pais e cuidadores a desempenhar um papel ativo no apoio ao aprendizado de seus filhos desde os primeiros anos de vida. Através de interações afetuosas, leitura compartilhada e fornecimento de materiais de leitura adequados, os pais podem criar um ambiente propício ao desenvolvimento linguístico e literário das crianças.

Além disso, é fundamental investir em programas de educação parental e apoio familiar que capacitam os pais com conhecimentos e habilidades para promover a alfabetização em casa. Esses programas podem ajudar os pais a compreender a importância da leitura e da linguagem na vida de seus filhos e a fornecer estratégias práticas para incorporar atividades de alfabetização em suas rotinas diárias. Ao capacitar os pais como parceiros ativos no processo de aprendizado de seus filhos, podemos ampliar o impacto positivo da alfabetização na primeira infância e criar uma base sólida para o sucesso educacional e pessoal das crianças.

É essencial promover uma cultura de valorização da leitura e da linguagem desde cedo, tanto em casa quanto na comunidade. Isso inclui o acesso equitativo a recursos educacionais, como livros e materiais de leitura, em comunidades carentes, e o estabelecimento de parcerias entre escolas, bibliotecas e organizações sem fins lucrativos para promover a alfabetização em toda a comunidade. Ao envolver pais, cuidadores, educadores e comunidades em esforços colaborativos para promover a alfabetização na

primeira infância, podemos criar um ambiente de apoio que capacita todas as crianças a alcançar seu pleno potencial.

Em última análise, a promoção da alfabetização na primeira infância é um investimento valioso no futuro de nossas crianças e de nossa sociedade como um todo. Ao reconhecer e valorizar o papel dos pais e cuidadores como parceiros fundamentais nesse processo, podemos criar oportunidades igualitárias para todas as crianças desenvolverem as habilidades e competências necessárias para prosperar em um mundo cada vez mais complexo e diversificado. Assim, podemos construir um futuro onde todas as crianças tenham as ferramentas e o apoio necessário para alcançar seus sonhos e contribuir positivamente para o mundo ao seu redor.

REFERÊNCIAS

BORSETTI, ELISSON ROBERTO. **"A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA PARA A ALFABETIZAÇÃO."**

de Sousa, Lúcia Sena. **ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: Letrar brincando no cotidiano na Educação de Infância**. Diss. Instituto Politecnico do Porto (Portugal), 2017.

da Silva Irigoite, Josa Coelho, and Amanda Oliveira Martins. **"A Importância das Relações Intersubjetivas no Processo de Alfabetização."** *Revista Letra Magna* 19.34 (2023): 19-42

DESAFIOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Vilma Mendes Rodrigues

RESUMO

A Educação Infantil enfrenta uma série de desafios significativos, com dois dos mais prementes sendo o acesso equitativo à educação e o desenvolvimento socioemocional na primeira infância. O acesso equitativo é fundamental para garantir que todas as crianças, independentemente de sua origem socioeconômica ou localização geográfica, tenham acesso igualitário a oportunidades educacionais de qualidade. No entanto, em muitas regiões, especialmente em áreas rurais ou urbanas carentes, a falta de infraestrutura adequada e de programas acessíveis de educação pré-escolar pode perpetuar desigualdades educacionais desde uma idade precoce. Além disso, o desenvolvimento socioemocional na primeira infância é essencial para o bem-estar global e o sucesso futuro das crianças. No entanto, muitas vezes, os programas de Educação Infantil enfrentam desafios para promover adequadamente habilidades socioemocionais, como empatia, autorregulação emocional e resolução de conflitos.

Palavras-chave: educação; equidade; inclusão.

1. INTRODUÇÃO

A formação de professores e a implementação de práticas pedagógicas centradas no desenvolvimento socioemocional são fundamentais para abordar esses desafios e criar ambientes de aprendizagem que apoiem o crescimento holístico das crianças desde tenra idade. Além disso, a diversidade de contextos familiares e sociais das crianças na Educação Infantil apresenta desafios adicionais para os educadores. Adaptar os currículos e as abordagens pedagógicas para atender às necessidades individuais e promover a inclusão é essencial, mas requer recursos adequados e apoio institucional. Enquanto isso, políticas públicas abrangentes são necessárias para enfrentar esses desafios de forma holística, incluindo o financiamento adequado para programas de educação infantil e a implementação de estratégias que promovam a equidade e o desenvolvimento integral das crianças desde cedo. Em suma, abordar esses desafios na Educação Infantil requer um esforço conjunto de educadores, legisladores, pais e comunidades para garantir que todas as crianças tenham acesso a uma base sólida para seu futuro desenvolvimento e sucesso.

2. ACESSO EQUITATIVO À EDUCAÇÃO INFANTIL

O acesso equitativo à Educação Infantil é um tema de extrema importância, pois busca garantir que todas as crianças, independentemente de sua origem socioeconômica, localização geográfica ou habilidades individuais, tenham oportunidades iguais de acesso a uma educação de qualidade durante os primeiros anos de suas vidas. No entanto, esse objetivo enfrenta uma série de desafios significativos. Em muitas regiões, especialmente em áreas rurais ou urbanas carentes, a infraestrutura adequada para a oferta de serviços de educação infantil é insuficiente, dificultando o acesso das crianças a esses programas essenciais. Além disso, a escassez de programas de educação pré-escolar acessíveis é um obstáculo adicional, tornando ainda mais difícil para as famílias de baixa renda garantir que seus filhos recebam uma educação de qualidade desde cedo.

Essa falta de acesso equitativo também pode ser agravada por disparidades na qualidade dos serviços educacionais oferecidos em diferentes áreas geográficas ou por instituições com financiamento insuficiente. Como resultado, as crianças de comunidades marginalizadas muitas vezes enfrentam barreiras significativas para obter uma educação infantil de qualidade, o que pode impactar negativamente seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional no longo prazo. Para enfrentar esses desafios, é crucial que sejam implementadas políticas públicas mais abrangentes, que visem não apenas a expansão da infraestrutura de educação infantil, mas também a promoção da inclusão e diversidade nas salas de aula. Isso pode incluir medidas como a alocação adequada de recursos financeiros, a formação de professores para lidar com a diversidade de necessidades das crianças e a implementação de programas de intervenção precoce para garantir que todas as crianças tenham um começo justo na vida escolar. Somente através de esforços coordenados e colaborativos, será possível superar os obstáculos ao acesso equitativo à Educação Infantil e garantir um futuro melhor para todas as crianças.

3. DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA

O desenvolvimento socioemocional na primeira infância é um aspecto crucial do crescimento holístico das crianças e desempenha um papel fundamental em seu bem-estar global e sucesso futuro. Este tema aborda os desafios relacionados ao apoio a esse desenvolvimento, reconhecendo a importância de programas educacionais que promovam habilidades como empatia, resolução de conflitos, autorregulação emocional e habilidades de comunicação desde uma idade precoce. É fundamental que as crianças tenham a oportunidade de desenvolver essas habilidades fundamentais, pois isso não apenas contribui para um ambiente escolar mais harmonioso, mas também as prepara para enfrentar os desafios da vida cotidiana de maneira saudável e construtiva.

Uma das principais questões enfrentadas no desenvolvimento socioemocional na primeira infância é a necessidade de uma abordagem holística e integrada que leve em consideração as necessidades individuais e contextuais de cada criança. Isso requer a implementação de programas educacionais que sejam sensíveis às diferenças individuais e culturais, e que promovam a inclusão e a diversidade. Além disso, a formação de professores desempenha um papel fundamental nesse processo, pois os educadores precisam estar equipados com as habilidades e o conhecimento necessários para apoiar efetivamente o desenvolvimento socioemocional de seus alunos.

A integração de práticas pedagógicas centradas no aluno é outra consideração importante. Isso envolve a criação de ambientes de aprendizagem que sejam seguros, acolhedores e que promovam a participação ativa das crianças em seu próprio processo de aprendizagem. Ao permitir que as crianças expressem suas emoções, explorem seus interesses e interajam com seus pares de maneira construtiva, os educadores podem ajudá-las a desenvolver habilidades socioemocionais essenciais que serão fundamentais para seu sucesso futuro.

No entanto, para alcançar esses objetivos, é necessário superar uma série de desafios. Isso pode incluir a falta de recursos e apoio institucional, bem como a necessidade de políticas públicas mais abrangentes que priorizem o desenvolvimento socioemocional na primeira infância. Além disso, questões como a crescente pressão acadêmica e o aumento do uso de tecnologia podem representar obstáculos adicionais para o desenvolvimento socioemocional das crianças.

Em última análise, garantir o desenvolvimento socioemocional saudável das crianças na primeira infância requer um compromisso coletivo de educadores, pais, legisladores e comunidades em geral. Somente através de esforços colaborativos e coordenados será possível criar um ambiente onde todas as crianças tenham a oportunidade de florescer emocionalmente e alcançar seu pleno potencial.

CONCLUSÃO

Diante dos desafios enfrentados na Educação Infantil, tanto no que diz respeito ao acesso equitativo quanto ao desenvolvimento socioemocional na primeira infância, é evidente que são necessários esforços coordenados e abordagens holísticas para superar essas barreiras e garantir um futuro promissor para todas as crianças. Acesso equitativo à educação é essencial para garantir que todas as crianças tenham igualdade de oportunidades desde os primeiros anos de vida, independentemente de sua origem socioeconômica ou localização geográfica. Isso requer não apenas a expansão da infraestrutura educacional, mas também políticas públicas abrangentes que promovam a inclusão e a diversidade nas salas de aula.

Da mesma forma, o desenvolvimento socioemocional na primeira infância desempenha um papel crucial no bem-estar global e sucesso futuro das crianças. É fundamental que programas educacionais se concentrem não apenas no desenvolvimento acadêmico, mas também nas habilidades socioemocionais que são fundamentais para a vida cotidiana. Isso inclui promover habilidades como empatia, autorregulação emocional e resolução de conflitos, bem como criar ambientes de aprendizagem seguros e acolhedores que incentivem o desenvolvimento dessas habilidades.

No entanto, alcançar esses objetivos não é uma tarefa fácil. São necessários recursos adequados, apoio institucional e políticas públicas eficazes para enfrentar os desafios associados à educação infantil. Além disso, é crucial investir na formação de professores, para que eles estejam preparados para lidar com as complexidades do desenvolvimento socioemocional das crianças e criar ambientes de aprendizagem que promovam o florescimento holístico de cada criança.

A colaboração entre diversos atores, incluindo educadores, pais, legisladores e comunidades, é essencial para enfrentar esses desafios de maneira eficaz. Somente através de esforços conjuntos e abordagens integradas será possível garantir que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade e que desenvolvam as habilidades socioemocionais necessárias para enfrentar os desafios da vida cotidiana de maneira saudável e construtiva.

É importante lembrar que investir na educação infantil não apenas beneficia as crianças individualmente, mas também contribui para o desenvolvimento social e econômico de uma sociedade como um todo. Crianças que recebem uma educação

de qualidade desde cedo têm maior probabilidade de alcançar sucesso acadêmico e profissional no futuro, além de contribuir para comunidades mais resilientes e inclusivas.

Portanto, diante dos desafios enfrentados na Educação Infantil, é imperativo que todos os setores da sociedade se unam em prol de um objetivo comum: garantir que cada criança tenha a oportunidade de alcançar seu pleno potencial e construir um futuro brilhante para si e para suas comunidades. Somente através do compromisso coletivo e da ação colaborativa será possível criar um mundo onde todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade e possam crescer e prosperar plenamente.

REFERÊNCIAS

Faria, Ana Lúcia Goulart de, and Marina Silveira Palhares. "Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios." *Cadernos de Pesquisa* (1999): 253-253.

Zabalza, Miguel A. *Qualidade em educação infantil*. Artmed Editora, 2009.

Robledo-Castro, Carolina, Luis Hernando Amador-Pineda, and José Julián Nández-Rodríguez. "Políticas públicas e políticas educacionais para a primeira infância: desafios da formação de professores na educação infantil." *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* 17.1 (2019): 169-191.

O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NOS PRIMEIROS ANOS DA ESCOLA

Ednalva Silva Frutuoso

RESUMO

As mudanças promovidas na Educação brasileira têm por objetivo suprimir esses fatores que terminam por marginalizar e excluir parcelas significativas da sociedade brasileira, que as relegou ao ostracismo por décadas. A evolução da linguagem, tanto na fala como na escrita, é fator preponderante para promover a inclusão social e diminuir as desigualdades históricas que impedem que muitos brasileiros acessem níveis mais dignos de vida. Libâneo (2004) faz uma análise muito acertada quando justifica o acréscimo de um ano no Ensino Fundamental como resgate de uma *dívida histórica acumulada por anos*, tal a proporção da segregação das classes mais pobres no acesso a bens culturais e intelectuais.

Palavras-chave: escola; criança; aprendizagem.

A legislação brasileira procurou se adaptar para atender a demandas sociais e históricas, tentando assim resolver disparidades recorrentes da sociedade brasileira, de influência direta no sistema educacional e seu formato adotado até as últimas décadas, no intuito de minimizar os problemas de acesso e qualidade de ensino, até então excludente e desconectado das realidades nacionais. Fatores como as desigualdades sociais, as migrações regionais, o êxodo rural e as recorrentes crises políticas e econômicas tiveram influência direta na estrutura da sociedade brasileira e, conseqüentemente, no acesso ao ensino de qualidade e contextualizado às realidades do país. Os esforços de transformação vão de encontro a medidas de equiparação social, visto que modalidades diferenciadas e equivocadas de ensino adotadas ao longo do século XX não apenas contribuíram com a manutenção das

desigualdades como, em muitos casos, acentuaram as disparidades históricas do país.

Entretanto, se não houvesse um acurado e aprofundado estudo das formas e condições do desenvolvimento físico, mental e intelectual humano, não teríamos um lastro que embasasse a mudança legal e, assim, provocasse as transformações pedagógicas, educacionais e, por conseguinte, sociais desejadas nesta tão díspar sociedade. Recorrendo a estudiosos relevantes, de influência imprescindível sobre o tema e sobre as práticas aplicadas nas escolas, justificaremos a mudança na legislação e nas estruturas. Com isso, se encontrará a motivação da aplicação da ludicidade como metodologia ideal para a evolução intelectual das crianças de seis anos recém-chegadas ao Ensino Fundamental de nove anos.

Há alguns anos, as crianças de seis anos frequentavam escolas de Educação Infantil. As escolas, a partir da Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, tiveram de se adaptar a um novo contexto a partir da promulgação, bem como famílias, educandos e educadores, que deveriam se ajustar situações como o longo período na instituição, a rotina escolar, a exigência de tarefas, o contato com outras crianças, estranhas ao cotidiano anterior. Por isso, as medidas foram implantadas de forma paulatina, pois a transformação provocaria alterações profundas em vários aspectos de todos os sujeitos envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem, das famílias aos educadores, dos docentes à estrutura escolar, que deveria adaptar espaços e metodologias às demandas advindas de tais variações paradigmáticas em seus ambientes. A mudança colocaria dois tipos de crianças distintos juntos, umas já habituadas a tal rotina e outras recém chegadas, estranhas à práxis escolar, promovendo a convivência, o desenvolvimento deste no contato com os demais. *“A escola passa a exercer sobre ela uma influência social, cultural e afetiva, necessária ao seu desenvolvimento”* (FERREIRA, RIES, 2002, p. 107). O novo primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos traz às crianças experiências novas em espaço coletivo; tal situação é sentida também entre crianças que frequentaram a pré-escola, uma vez que todas deverão frequentar o mesmo ambiente e compartilhar das mesmas práticas. Ambos os grupos partilharão das mesmas situações e exigências, da brincadeira à alfabetização. Segundo os estudos de Vigotsky (1998) a respeito da Zona de Desenvolvimento

Proximal, seria-lhes bastante salutar a convivência, pois aprenderiam, além de com os docentes, uns com os outros, fazendo-se a interação, que culminaria na imitação e conseguinte apropriação de comportamentos culturais e procedimentais por meio do convívio entre as próprias crianças em diferentes estágios de desenvolvimento, de forma natural e voluntária. A interação do grupo promoveria a coesão e o equilíbrio entre as diferentes realidades, num contexto propício a receber os conhecimentos mais específicos que sistematizarão mecanismos como a alfabetização. Temos em Vigotski (1994): "Kaffka e outros admitem que a diferença entre o aprendizado pré-escolar e o escolar está no fato de o primeiro ser um aprendizado não sistematizado e o último um aprendizado sistematizado" (p. 110).

A apropriação do contexto do Ensino Fundamental e seu cotidiano facilitam-se com isso e, além do amadurecimento das crianças de seis anos, aplicam-se de forma mais efetiva as técnicas que desenvolverão processos mais complexos aplicados pelos professores.

Deve-se também observar que, pelas disparidades de contexto, alguns grupos podem não compartilhar de linguagens como a escrita que, a partir dos diferentes contextos dos quais as crianças advêm, é necessário que se encontre também uma linguagem adequada pelos professores para atingir a todos os grupos em todas as atividades. Assim, as crianças se sentirão incluídas, participantes e necessárias nos procedimentos organizados pelos docentes, que conseguirão resultados coletivos e relevantes. Nesse ponto, podemos citar a ludicidade como denominador comum de processos de interação e aprendizagem das crianças de seis anos do Ensino Fundamental de nove anos. Todas as crianças dessa fase compartilham da fala como mecanismo de comunicação e podem usá-la para interagir e aprender no jogo, tendo o professor de direcionar o processo para a apropriação do sistema alfabético, por exemplo. Encontram-se, com a ludicidade, interação e integração dos grupos, formas de minimizar as divergências, facilitando o trabalho docente e, por conseguinte, potencializando os resultados dos trabalhos de sala de aula, alcançando melhores resultados.

Além disso, há a influência docente, que norteará seu desenvolvimento, seja intelectual, com os processos de aprendizagem necessários para que as crianças absorvam técnicas e mecanismos como os da alfabetização, sejam

atitudinais, como o aprendizado por meio da observação do comportamento dos adultos, ou conceituais, como o estudo da sistematização da linguagem escrita ou das operações matemáticas, que requerem um esforço intelectual mais intenso e para os quais muitas crianças de seis anos, se não devidamente habituadas com tais procedimentos, não estão preparadas. O contato intenso com o profissional é importantíssimo na formação das crianças; portanto, a formação profissional específica é imprescindível, conforme dispõe a legislação (PARECER CNE/CP, nº9, de 8 de maio de 2001).

Leontiev (1994) alerta que, apesar de significativo o ingresso na vida escolar, a mudança psicológica não é imediata.

Um segundo círculo, mais amplo, é formado por todas as demais pessoas, sendo que as relações com essas são mediadas pelas relações que ela estabeleceu no primeiro círculo, mais estreito. E isto não é tão simples quando uma criança em idade pré-escolar, criada em uma família, é posta em um jardim de infância. Seu modo de vida parece mudar radicalmente, e em uma certa medida isto é verdade, mas psicologicamente sua atividade permanece como antes, dentro de seus muito importantes limites básicos (LEONTIEV, 1994, p.60).

Com a ampliação dos círculos de convivência, os estudantes precisam aprender a organizar suas atividades, adaptando muitas questões e necessidades a novas realidades que exigem que muitas rotinas se habituem ao contexto do novo Ensino Fundamental. No primeiro ano, aos seis anos, exige-se um maior nível de comprometimento da criança para com suas responsabilidades escolares. Assim, exercícios como o de criar, fantasiar, brincar e interagir são relegados a um segundo plano que a ludicidade, principalmente, tem função de recuperar. A organização escolar separa tais atividades, o estudo e a brincadeira, e tal mecanismo pode coadunar as ações, integrando-as. Vigotski (2000) observa a respeito desse caráter:

A criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida da criança; pelo contrário, é a primeira manifestação de emancipação da criança em relação às restrições situacionais. O primeiro paradoxo contido no brinquedo é que a criança opera com um significado alienado numa situação real. O segundo é que, no brinquedo, a criança segue o caminho do menor esforço – ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer – e, ao mesmo tempo, aprende a seguir por caminhos mais difíceis, subordinando-se a regras e, por conseguinte, renunciando ao que ela quer, uma vez que a sujeição a regras e a renúncia à ação impulsiva constitui o caminho para o prazer do brinquedo (p. 130).

Marie-Renée Aufauvre, ao referir-se exatamente a essa faixa estaria (1987, p.217), reafirma a necessidade da ludicidade no processo de ensino-aprendizagem e no desenvolvimento da criança, confirmando os pressupostos de Vigotski (1994). De fato, a adequação da legislação educacional brasileira para as crianças ingressantes no novo Ensino Fundamental de nove anos incorpora necessidades desses alunos, e a mudança na estrutura desse estágio da vida escolar é extremamente importante para a consolidação de saberes motores aliados aos intelectuais, convergindo para o incremento do pensamento racional. Em Aufauvre:

Entre os 3 e os 6-7 anos, a criança ainda conserva muitas coisas necessárias ao seu desenvolvimento, ao interagir corporalmente com o meio físico: já não se trata apenas de aquisições motoras, mas de experiências necessárias à construção da inteligência e a organização da afetividade (p. 217).

O papel da escola, então, uma vez que recebe agora as crianças nesse estágio tão relevante e crucial do desenvolvimento, é trabalhar para a formação totalizante, integral. Diante dos vários aspectos em desenvolvimento nessa idade, a escola deve promover o incremento de todas as dimensões do contexto da criança de seis anos: a dimensão afetiva, que trata da dimensão da relação com outros sujeitos; a cognitiva, da construção de conhecimentos históricos construídos pela humanidade; a social, da interação com outros espaços e sujeitos da convivência e, por fim, a psicológica, conforme Anelise Monteiro do Nascimento (2006) nos demonstra em análise de documento do MEC do ano anterior (2005).

Entretanto, apenas as mudanças na estrutura formal e curricular do curso não são suficientes para que os processos de ensino-aprendizagem decorram de forma satisfatória e eficaz. Tal transformação curricular, se aplicada de forma equivocada, pode resultar em insucessos em vez de corrigir nossas históricas disparidades sociais ou, pior, agravar problemas já existentes. O próprio Vigotski (2000) já advertia quanto ao risco de equívocos serem sistematizados no sistema de ensino, e os inconvenientes da aplicação de metodologias discutíveis:

No entanto, a relação entre aprendizado e desenvolvimento permanece, do ponto de vista metodológico, obscura, uma vez que pesquisas concretas sobre o problema dessa relação fundamental incorpora, postulados, premissas e soluções exóticas, teoricamente vagos, não avaliados criticamente e,

algumas vezes, internamente contraditórios: disso resultou, obviamente, uma série de erros (p. 103).

Não adiantaria universalizar o acesso se não se atentar a demandas contextuais específicas, uma vez que vivemos numa sociedade tão diversificada, como nos observa Nascimento (2006):

(...) as crianças que vivem em pequenas cidades também trazem desafios para este momento. Quem são essas crianças? De quê e onde brincam? Quais são seus interesses? Como realizar um diálogo entre as vivências da criança dentro e fora da escola? (p.29).

As questões propostas são apenas parte do que se deve analisar quando se pensa em promover um sistema educacional coerente com as realidades de uma sociedade tão multifacetada como a brasileira. Vigotski (1998) nos observa que, na Zona de Desenvolvimento Proximal, os processos de aprendizagem apresentam ênfase na atividade produtiva externa, e não necessariamente relacionados a sistemas mais elementares. A influência do contexto sócio-histórico no desenvolvimento da criança é imprescindível para a apropriação de conhecimentos e processos que se desenvolvem a cada nova experiência em sua comunidade, e, por isso, a necessidade de se atentar ao meio originário da criança, respeitando seu contexto e as necessidades a serem desenvolvidas para determinado meio. As atividades e saberes que a criança internalizará com maior velocidade e de forma mais dinâmica são justamente aquelas que incidem diretamente a realidades prático-contextuais, de acordo com sua imersão em determinado contexto sócio-histórico:

A potencialidade para as operações complexas com os signos já existe nos estágios mais precoces do desenvolvimento individual. Entretanto, as observações mostram que entre os níveis inicial (comportamento elementar) e os níveis superiores (formas mediadas de comportamento) existem muitos *sistemas psicológicos de transição*. Na história do comportamento, esses sistemas de transição estão entre o biologicamente dado e o culturalmente adquirido. Referimo-nos a esse processo como *história natural do signo* (2000, p. 61).

3.1 A teoria do desenvolvimento infantil em Vigotski

Segundo Vigotsky, Luria e Leontiev (1998, p.10), o desenvolvimento humano acontece de forma dinâmica e é profundamente influenciado pelo contexto sócio-histórico daqueles que constituem seus pensamentos e personalidades inseridos em determinado ambiente, imersos num espaço que é histórico e social e que tem influência direta e determinante em seu desenvolvimento, cujas práticas serão incorporadas, reproduzidas e evoluir por toda a existência do indivíduo, que assim influenciará e será influenciado por toda a sociedade com que convive.

Assim, a teoria histórico-cultural de Vigotski (1998) afirma que o homem se constrói historicamente a partir de suas relações sociais com o meio, desenvolvendo-se de fora para dentro, influenciado pelo meio, absorvendo e incorporando experiência e as emulando. Compreende-se desenvolvimento como o processo de evolução humana ao longo da vida em diversos aspectos, como o afetivo, o cognitivo, o social e o motor.

A interação do homem com o ambiente, em Vigotski (1998, 2000), é mediada por instrumentos e signos – linguagem, escrita e números. Tais mecanismos são criados e desenvolvidos pela sociedade de acordo com as demandas históricas. O comportamento do indivíduo se transforma conforme internaliza tais mecanismos, que compõem a cultura e a forma de organização de determinados grupos. Assim, a sociedade e a cultura influenciam o desenvolvimento individual do ser humano. As ações escolares devem levar em conta o que a criança já assimilou em aprendizagens anteriores, servindo-lhe de base para as novas. O desenvolvimento infantil precede a idade escolar e a aquisição da fala, uma vez que conhecimento e aprendizagem fazem parte do cotidiano do indivíduo:

A criança não deduz, de forma súbita e irrevogável, a relação entre o signo e o modo de usá-lo. Tampouco ela desenvolve intuitivamente uma atitude abstrata, originada, por assim dizer, “das profundezas da mente da própria criança”. Esse ponto de vista metafísico, segundo o qual esquemas psicológicos inerentes existem anteriormente a qualquer experiência leva a uma concepção apriorística das funções psicológicas superiores. (2000, p. 60).

Há indícios de que a criança já demonstra certa aprendizagem intelectual no primeiro ano de vida (BUHLER, 1930, apud VIGOTSKI, 1998), além de, organicamente, desenvolver movimentos sistemáticos, a percepção, a

cognição, e as habilidades manuais, imprescindíveis para a vida em sociedade e o desenvolvimento como indivíduo, seja em atividades intelectuais, sociais – a interação com os pares depende fundamentalmente desses mecanismos – ou técnicas. Para Buhler (1930, apud VIGOTSKI, 1998), o desenvolvimento cognitivo corresponde à fase inicial de evolução individual, de onde derivam o raciocínio técnico, princípio da inteligência prática, e a fala inteligente, com a formação de frases e articulação de conceitos, diferente da fase primeva de repetição de palavras descontextualizadas e isoladas. (VIGOTSKI, 1998, p.28).

Wolfgang Kohler (1925, apud VIGOTSKI, 1998) afirma que o pensamento prático da criança assemelha-se ao do adulto, influenciado pela experiência social, que o aprimora. Esse acúmulo de saberes desencadeia o processo de imitação, quando a criança imita o adulto no manejo de instrumentos. Tais ações acumulam-se, assimilam-se para, por conseguinte, serem aplicadas às variadas situações e ocasiões, atestando esse processo de aprendizagem (VIGOTSKI, 1998, p.29). Tal processo faz com que a criança se aproprie de procedimentos importantes para o desenvolvimento e a interação com seus pares, fazendo com que a vida em sociedade progrida. Temos, em Vigotski (2000):

Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: no primeiro nível, e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (*interpsicológica*) e, depois, *no interior da criança* (*intrapicológica*). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações entre indivíduos humanos (p. 75).

Vale ressaltar que a assimilação e a adaptação referidas, adquiridas e sistematizadas pela repetição estão ligadas à mecânica dos movimentos e não são consideradas formas de aprendizagem por alguns estudiosos contemporâneos de Vigotski (Shapiro e Gerke, por exemplo). Esses teóricos compreendem que a experiência social limita-se à aprendizagem motora e não intelectual, acreditando que as crianças de tal idade não são capazes de assimilar processos mais complexos. A fala, entretanto, contradiz a teoria, pois a criança incorpora o ato de falar através da repetição para, daí, organizar suas funções psicológicas e comunicar-se (VIGOTSKI, 1998, p.30). O mecanismo desenvolve-se, na criança, de forma autônoma, sem relação com práticas que dependam de mediadores. Constata-se a autonomia da incorporação e manejo

de tais processos quando se observa que podem ocorrer tanto de forma autônoma quanto independente. Assim:

(...) o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem. (VIGOTSKI, 1998, p.33).

Ao tentar controlar o próprio comportamento, a criança usa a fala para relacionar-se com o ambiente, interagindo com o meio. Destarte, como as ações, a fala surge espontaneamente.

Gradualmente, a fala torna-se intelectual aos dois anos, como função simbólica, e torna-se pensamento verbal mediado por significados fornecidos pela linguagem. O impulso tem influência determinante do meio cultural onde a criança é inserida, principalmente no ambiente escolar, onde, com a interação com adultos mais capazes e da cultura estruturada pela linguagem. A cultura exerce influência importante, segundo Vigotski (1998), no desenvolvimento desses processos, pois fornece elementos significativos que terão atuação determinante na estruturação de sistemas culturais imprescindíveis para a interação. A fala da criança é tão importante quanto a ação para atingir seus objetivos.

A fala das crianças corresponde, assim, ao incremento de uma complexa função psicológica, dirige-se a um objetivo determinado e converge para a solução de problemas. Quanto mais elaborada a questão a ser resolvida, maior a demanda pelo desenvolvimento da linguagem e sua importância na operação e interação com o contexto. Muitas vezes, sem o estímulo da fala, as crianças simplesmente não encontram condições de resolver suas demandas. (VIGOTSKI, 1998, p.34). A linguagem torna-se, então, imprescindível para o desenvolvimento do pensamento:

Também no estágio inicial do desenvolvimento da criança, poderíamos, sem dúvida, constatar a existência de um estágio pré-intelectual no processo de formação da linguagem e de um estágio pré-linguagem no desenvolvimento do pensamento. Este surge, modifica-se, amplia-se no processo do próprio desenvolvimento do pensamento e da palavra. (VIGOTSKI, 2001, p. 396).

Há de se salientar que o que se internaliza, nessa fase, não é apenas transferência ou cópia do ambiente externo para o interno, num processo

pautado pela passividade de quem apenas absorve mecanismos do meio social. Pode-se observar que a criança incorpora e reconstrói o que é internalizado. Constata-se isso com a modificação da forma dos conhecimentos incorporados e sua contextualização a diferentes demandas sociais, de acordo com as necessidades da criança (Vigotski, 1998).

A utilização de instrumentos, em associação à fala, desenvolve a percepção das sensações sensório-motoras e da atenção, afetando psicologicamente o comportamento da criança, que passa a adaptar os saberes de acordo com suas necessidades, em contextos determinados (VIGOTSKI, 1998, p. 43).

2 Aprendizagem e desenvolvimento

Foi dito e explanado acima que o aprendizado da criança precede a idade escolar. Entretanto, os dois tipos de aprendizagem são imprescindíveis, sendo o primeiro contato com manifestações culturais e o segundo a assimilação e sistematização de fundamentos de conhecimento científico.

O primeiro nível de desenvolvimento diz respeito às funções mentais da criança, chamado por Vigotski de Nível de Desenvolvimento Real. A criança apresenta a capacidade mental de desenvolver tarefas de forma autônoma, utilizando funções amadurecidas de processos anteriores e empíricos (VIGOTSKI, 1998, p. 113).

O nível seguinte é denominado Zona de Desenvolvimento Proximal (distância entre dois níveis, desenvolvimento potencial e desenvolvimento real), há um “espaço dinâmico” entre os problemas que a criança pode resolver sozinha e os que resolve apenas com intermédio de um sujeito mais capaz para a situação para, em seguida, procurar meios de solucioná-los, acessando um nível superior de conhecimento, aprendizado e, por conseguinte, de desenvolvimento, o potencial de consolidar tais ações.

Por natureza, a criança depende da apropriação e assimilação de conceitos que são internalizados à medida que são propostos. O meio escolar, então, é responsável para que tais processos sejam assimilados, articulando a proposta pedagógica da instituição a práticas significativas de sala de aula. Tal

papel mediador entre os processos precedentes da criança e as novas habilidades a serem desenvolvidas por meio da incorporação de ações de sujeitos mais capazes para a situação é medida substancial para o incremento intelectual, motor e cultural das crianças.

Vigotski (2000) considera desenvolvimento mental apenas aquilo que a criança é capaz de realizar sozinha e, uma vez que aprende pelo processo de imitação e assimilação de outras ações, as crianças passam por etapas diferentes de desenvolvimento, dependendo da forma e da velocidade com que conseguem assimilar tais ações por imitação, que é quando alcançam o desenvolvimento intelectual. Observa ainda que o processo não se dá uniformemente, variando, em seu desenvolvimento, de forma individual.

Quando se demonstrou que a capacidade de crianças com iguais níveis de desenvolvimento mental, para aprender sob a orientação de um professor, variava enormemente, tornou-se evidente que aquelas crianças não tinham a mesma idade mental e que o curso de seu aprendizado seria, obviamente, diferente. (p. 112).

Apesar de se desenvolverem de forma diversa, por volta dos dois anos de idade pensamento e linguagem articulam-se, e dessa concatenação surgem o pensamento verbal e a fala racional. Nesse estágio, o sujeito começa a atribuir significados aos objetos, aproveitando-se de suas experiências anteriores para acessar novos conteúdos de informação e novas etapas de desenvolvimento intelectual. É um momento muito importante no desenvolvimento humano, onde se cria, a partir dessa convergência, o significado e, destarte, a atribuição de palavras aos conceitos (VIGOTSKI, 1998, p.115).

As palavras e seus respectivos significados estabelecem a mediação simbólica entre o indivíduo e o mundo; é com a atribuição de significados às palavras, e assim, a representação de pensamentos e ideias, que se estabelece o vínculo social humano proporcionado pelo pensamento verbal e pela fala racional. Para Vigotski, há etapas a serem percorridas nesse momento de desenvolvimento; a princípio, destaca-se a fala social. Depois, ganha espaço a fala egocêntrica e, por fim, a fala interior, que denominamos pensamento reflexivo. Segundo Vigotski (1998), é pelos instrumentos (capacidade de agir sobre a natureza, transformando-a em benefício próprio) e

pelos signos (capacidade de atribuir significados) que acontece essa relação/interação do sujeito com o meio e, por conseguinte, a internalização/apropriação da cultura. É da mediação promovida pela linguagem entre o contexto externo e os conceitos, que se vão formando gradativamente na criança, que se dá o processo de aprendizagem e que se ampliam as possibilidades de aplicação, de acordo com as necessidades sociais. É imprescindível observar que todos os conhecimentos internalizados correspondem a demandas sociais, cuja imersão em determinado contexto social e histórico, e suas respectivas demandas incentivam a criança a interpretá-los, analisá-los e procurar meios de agir e interagir tanto com seus pares como com situações-problemas com as quais terá de conviver. A mediação, feita pelos adultos, à medida que os conhecimentos são internalizados, vai sendo deixada para que se desenvolva a autonomia na resolução de problemas.

Com a idade escolar, chega o momento de a criança organizar seus pensamentos, ou seja, transformar a fala interior, que delimita as ideias e organiza os conceitos, em função mental, possibilitando o raciocínio. Essas interações com o meio e com os demais sujeitos da convivência desenvolvem a fala interior e o pensamento reflexivo, levando ao comportamento voluntário, assimilando, na interação com o meio, a confirmação da assimilação, por parte da criança, da aprendizagem. Em Vigotski (1998, p.118), “o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas”.

A escola deve atentar ao fato de que os conhecimentos são propostos para as crianças, uma vez que esse aprendizado é assimilado e internalizado pela criança, e, como conhecimento, constituirá a cultura. A importância dessa internalização de conhecimentos, formação de conceitos e incremento da fala, mecanismo cabal para o aprimoramento do raciocínio e as formas de interação com o meio e progressão na sociedade como sujeito, deve ser observado pelas instituições que procuram, com o novo formato de Ensino Fundamental de nove anos, na constituição de indivíduos aptos à vida plena em sociedade, capaz de inter-relacionar-se com seus pares e com os demais membros de seus diversos grupos sociais, a família, o corpo discente, os professores e,

futuramente, outras crianças que aprenderão com a imitação destes, aprimorar suas metodologias pedagógicas.

Da apropriação da fala, segue-se o desenvolvimento da linguagem escrita. Seus primeiros sinais aparecem ainda na Educação Infantil, quando as letras apresentam suas primeiras formas, e toma corpo no Ensino Fundamental, com o processo de sistematização da estrutura da escrita na alfabetização. Admite-se a introdução de formas simples de escrita no período anterior à fase escolar, contudo, a criança ainda não consegue assimilar as correspondências entre a fala e a linguagem escrita, cuja escola tem como principal tarefa nos anos iniciais das crianças.

Dessa forma, a criança tem na escola um ambiente estimulante, que deve procurar, com invenções e descobertas, levá-la ao desenvolvimento do conhecimento, motivando-a a adquirir cada vez mais novas ideias e conceitos. O papel do professor é o de guiar, exortando sempre, a criança a fazer descobertas cada vez mais próprias e autônomas através das mediações, estimulando a capacidade de pensar, criar e comunicar-se.

Vigotski deixa clara a importância da linguagem, tanto escrita como oral, no desenvolvimento da criança, até que, em certa idade, possa manejá-las de forma autônoma, com cada vez menos necessidade de mediações dos adultos à sua volta. É através da linguagem que a criança estabelecerá a comunicação e a relação com o mundo que a cerca, as pessoas e o meio, e que se inter-relacionará sendo influenciada e influenciando os demais membros de seu círculo de convivência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em alguns anos, teremos resultados mais concretos para saber se as transformações renderam os resultados esperados ou se algo mais deve ser feito em relação à criação de uma estrutura de ensino que dê conta das demandas históricas e sociais brasileiras ou se mais ajustes deverão ser feitos para que se garanta o acesso a Educação de qualidade, buscando a igualdade de acesso e de eficácia para todos os estratos dos tão desiguais contextos do país. Contudo, já era tempo de se aplicar uma medida que provocasse algum

tipo de transformação e de, futuramente, colher os frutos dessas transformações. Nesse ponto, como metodologia pedagógica, a ludicidade tem papel preponderante, pois é uma das formas de coadunar estratos diferentes, vivências díspares e aplicar práticas unívocas a contextos sócio-históricos, regionais e pessoais diferentes. Observando-se as desigualdades e a diversidade da sociedade brasileira, a ludicidade provocaria a convivência democrática, o respeito e a tolerância, a solidariedade e uma melhor aplicação de métodos de ensino-aprendizagem visando a apropriação adequada e natural da alfabetização. Mais que isso, o uso do lúdico pretende criar, mais que alunos que decoram conhecimentos e os reproduzem, sujeitos sociais e políticos críticos e atuantes, que possam compreender os contextos em que vivem e intervenham transformando-o.

REFERÊNCIAS

ARELARO, L. R. G. JACOMINI, M. A. KLEIN, S. B. . **O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação**. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 35-51, jan./abr. 2011.

AUFAUVRE, Marie-Renée. **Aprender a brincar, aprender a viver**. São Paulo: Editora Manole Ltda. 1987.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Summus, 1984.

BORBA, Ângela Meyer & GOULART, Cecília. **As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola**. In. *Ensino Fundamental de nove anos: Orientação para a inclusão da criança de seis anos*. Brasília, 2006, pp. 47-55.

BORBA, Ângela Meyer. **O brincar como um modelo de ser e estar no mundo**. In.: *Ensino Fundamental de nove anos: Orientação para a inclusão da criança de seis anos*. Brasília, 2006, pp. 33-45.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. **Lei nº 10.172**, de 10 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação. .Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, DF, 9 jan. 2001

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Ensino Fundamental de nove anos: Orientações Gerais.** Brasília, 2004.

BRASIL. **Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005.** Determina a obrigação da matrícula das crianças de 6 anos no Ensino Fundamental.

BRASIL. **Caderno de Orientações Gerais sobre o Ensino Fundamental de 9 anos.** Ministério da Educação. 2005

BRASIL. **Lei nº 11.274,** de 6 de fevereiro de 2006. Aprova o Ensino Fundamental de nove anos de duração. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, DF, 7 fev. 2006.

BROUGÈRE, Gilles. **A criança e a cultura lúdica.** In.: KISHIMOTO, TizukiMorchida. *Brincar e suas teorias.* São Paulo, Pioneira Thompson Learning, 2000, pp. 19-30.

DANTAS, Heloísa. **Brincar e trabalhar.** In.: In.: KISHIMOTO, TizukiMorchida. *Brincar e suas teorias.* São Paulo, Pioneira Thompson Learning, 2000, pp. 111-120.

Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, DF, 17 maio 2005.⁵¹BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.** Aprova o Ensino Fundamental de nove anos de duração.

Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, DF, 7 fev. 2006.
ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS. **Orientações para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade.** Brasília 2006.

FERREIRA, Berta Weil; RIES, Bruno Edgar. **Psicologia e educação:** desenvolvimento humano infância. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

GOULART, Cecília. **A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores.** In.: *Ensino Fundamental de nove anos: Orientação para a inclusão da criança de seis anos.* Brasília, 2006, pp. 85-96.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens.** São Paulo: Perspectiva, 2000.

KISHIOMOTO, TizukiMorchida (org.). **Brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002.

KRAMER, Sônia. **A infância e sua singularidade.** In.: *Ensino Fundamental de nove anos: Orientação para a inclusão da criança de seis anos.* Brasília, 2006, pp. 13-23.

LEBOVICI & DIATKINE. **Significado e função do brinquedo na criança.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação Escolar:** políticas, estrutura e organização. São Paulo, Cortez, 2005.

LURIA, Alexander Romanovich. Vigotskii. In: LEONTIEV, Alexei Nikolaevich, VYGOTSKY, Lev Semenovich, LURIA, Alexander Romanovich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1994. p. 21-37

NASCIMENTO, Anelise Monteiro. **A infância na escola e na vida: uma relação fundamental**. In.: *Ensino Fundamental de nove anos: Orientação para a inclusão da criança de seis anos*. Brasília, 2006, pp. 25-30.

A LITERATURA INFANTIL E O INCENTIVO AO HÁBITO DE LER

Isabel Lopes Barbosa Anea

RESUMO

À medida que a pesquisa foi feita constatou-se que a partir das experiências com a leitura de obra literárias as crianças desenvolvem inúmeras habilidades como a imaginação, o raciocínio, a fluência leitora, o aumento do vocabulário, a visão crítica do mundo e a capacidade de externar seus sentimentos. Para que essas habilidades se desenvolvam é necessário que a escola proporcione contato amplo com o acervo literário disponível, pois como identificamos, o Governo possui programas direcionados a distribuição de livros literários para serem usados com as crianças em sala de aula. Além de proporcionar o manuseio dos livros cabe ao professor conhecer as características dos livros para cada faixa etária, além de conhecer o gosto dos alunos e a partir daí oferecer livros variados que despertem o gosto pela leitura. O presente trabalho procurou percorrer o caminho inicial da literatura infantil bem como refletir acerca da importância da mesma para o desenvolvimento da proficiência leitora dos alunos.

Palavras chave: Literatura Infantil, Leitura, Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A literatura infantil é um campo dedicado às crianças, cujo conteúdo é composto por histórias fictícias, poemas, contos, fábulas, etc. as obras destinadas ao público infantil são constituídas principalmente de figuras associadas ao texto, apresentando ilustrações coloridas e chamativas que agradam o gosto infantil.

É por meio da literatura infantil que as crianças entram em contato com os livros e desde cedo possam se acostumar com o manuseio dos mesmos e com as possibilidades de aprendizagem que eles proporcionam.

A leitura de livros e textos variados pela criança ou pelo professor possibilita o desenvolvimento da imaginação, da criatividade, da comunicação, e também leva ao aumento do vocabulário, dos conhecimentos gerais e do senso crítico. Lendo, ou ouvindo a leitura, a criança desenvolve capacidades que facilitam a interpretação de textos e aumentam a habilidade de escrever.

O presente trabalho visa tem como objetivo demonstrar a importância da literatura infantil para a formação de leitores proficientes. E para que alcançar essa meta, o trabalho irá analisar como surgiu a literatura voltada para as crianças, compreender as características da literatura infantil, identificar a importância da literatura infantil, buscar meios de incentivo a leitura em sala de aula, além, de conhecer os projetos governamentais de distribuição de acervos literários e alguns autores de literatura infantil.

Sendo assim, a pesquisa se faz necessária, pois cada vez mais observa a importância da leitura na formação integral de alunos pensantes e críticos, visto que ler é sem dúvida um meio de proporcionar ao educando contato com mundos variados, dando-lhe oportunidade de ampliar seu repertório, suas ideias e seu mundo como um todo.

Devido a isso, é preciso que o professor utilize o cerco disponível para estimular cada vez mais o aluno, tornando-o um leitor proficiente e apto a ler e compreender o mundo ao seu redor.

Para realizar esse trabalho faremos a análise de material bibliográfico: artigos, livros e publicações oficiais, com a finalidade de explorar o tema proposto e buscar compreensão acerca da importância da literatura infantil e da leitura na escola.

Os materiais utilizados para a realização do trabalho científico serão livros, artigos científicos publicados na internet, a legislação pertinente ao tema, documentos oficiais publicados pelo Ministério da Educação e Secretarias Estadual e Municipal. Dentre os autores consultados para embasar a pesquisa estarão F. Abramovich, V.T Aguiar, M.G. Bordini, B Bettelheim, Lígia Cademartori, Maria Antonieta Antunes Cunha, R Zilberman, entre outros.

A necessidade de se formar leitores proficientes tem aumentado cada vez mais em nosso país, que ainda sofre com a grande quantidade de crianças e jovens que saem da escola sem conseguir ler adequadamente.

Pensando numa forma de estimular cada vez mais a leitura e consequentemente desenvolver as habilidades de escrita é importante fazer a análise da importância da literatura infantil nas escolas.

O maior problema enfrentado nas escolas é em relação ao estímulo à leitura e ao longo do trabalho apresentaremos características de livros infantis e algumas situações de incentivo à leitura.

BREVE HISTÓRICO SOBRE A LITERATURA INFANTIL

Por séculos a criança foi vista como um adulto em miniatura. Conforme Cademartori (1986, p. 38-39) “a criança, na época, era concebida como um adulto em potencial, cujo acesso ao estágio dos mais velhos só se realizaria através de um longo período de maturação”.

O processo de inserção de novos conceitos acerca da criança só pôde ser observado tempos depois, como será descrito a seguir;

Somente a partir do século XVIII começou-se a compreender a infância, de forma a entender que a criança possui características próprias e que precisa ser preparada para a vida adulta.

Assim, Cunha nos demonstra que:

A história da literatura infantil tem relativamente poucos capítulos. Começa a delinear-se no início do século XVIII, quando a criança pelo que deveria passa a ser considerada um ser diferente do adulto, com necessidades e características próprias, pelo que deveria distanciar-se da vida dos mais velhos e receber uma educação especial, que a preparasse para a vida adulta. (CUNHA, 1999, p. 22)

Estudiosos da época viram, então, a necessidade de reorganizar a escola e estudar mais profundamente a infância. Dessa forma, a pedagogia volta-se para a criança e o estudo de suas características e necessidades. Uma dessas vertentes de estudo é a que busca analisar a literatura, chegando à conclusão que a criança necessita de obras específicas para a sua idade.

Assim a pedagogia alia-se a literatura para construir uma literatura propriamente infantil.

A literatura infantil é fruto das transformações sociais ocorridas na Europa que buscavam consolidar uma nova concepção de criança. No entanto essa literatura tem como base as adaptações de contos populares cujo maior e expoente é Charles Perrault, considerado o pai da literatura infantil, que deu início a essas adaptações visando o público infantil.

Dessa forma, vemos em Zilberman que:

A concepção de uma faixa etária diferenciada, com interesses próprios e necessitando de uma formação específica só acontece em meio à Idade Moderna. Esta mudança se deveu a outro acontecimento da época: a emergência de uma nova noção de família, centrada não mais em amplas relações de parentesco, mas num núcleo unicelular, preocupado em manter sua privacidade (impedindo a intervenção dos parentes em seus negócios internos) e estimular o afeto entre seus membros. (ZILBERMAN, 1985, p.13).

No Brasil, a literatura infantil começa a circular por volta de 1908 com a publicação das adaptações de Alberto Figueiredo Pimentel. Essas adaptações que ficaram conhecidas pela introdução dos contos europeus no Brasil. As obras desse autor são conhecidas como Contos da carochinha, Histórias da avozinha, Histórias da baratinha, nas quais aparecem traduções de autores como Perrault, irmãos Grimm e de Andersen.

A produção de literatura propriamente brasileira ocorreu com Monteiro Lobato, por volta de 1920 com a obra *A menina do narizinho arrebitado*.

Em Cadermatori vemos que:

Monteiro Lobato cria, entre nós, uma estética da literatura infantil, sua obra constituindo-se no grande padrão do texto literário destinado à criança. Sua obra estimula o leitor a ver a realidade através de conceitos próprios. Apresenta uma interpretação da realidade nacional nos seus aspectos social, político, econômico, cultural, mas deixa, sempre, espaço para a interlocução com o destinatário. (CADEMARTORI, 1986, p. 51).

As principais e mais conhecidas são obras de Monteiro Lobato são: *A menina do narizinho arrebitado*, *Reinações de Narizinho*, *Fábulas de Narizinho*, *Emília no país da gramática*, *Memórias de Emília*, *Jeca Tatuzinho*, entre tantas outras.

Os principais autores e obras do início da literatura infantil são:

- Perrault, e suas principais obras são:

- Chapeuzinho Vermelho
- A Bela Adormecida
- O Barba Azul
- O Gato de Botas
- Pequeno Polegar”, etc.

- Irmãos Grimm, com as obras:

- A gata borralheira
- Branca de Neve
- Os Músicos de Bremen
- João e Maria”, etc.

Andersen, com:

- O Patinho Feio

- Charles Dickens:

- Oliver Twist
- David Copperfield

- La Fontaine:

- O Lobo e o Cordeiro

- Esopo:

- A lebre e a tartaruga
- O lobo e a cegonha
- O leão apaixonado

- Figueiredo Pimentel:

- Contos da Carochinha

- Monteiro Lobato

- Ideias do Jeca Tatu
- Negrinha
- Reinações de Narizinho
- Sítio do Pica-pau Amarelo
- O Minotauro.

CARACTERÍSTICAS DA LITERATURA INFANTIL

As primeiras produções literárias voltadas para as crianças eram destinadas a prática pedagógica e consumidas prioritariamente nas escolas. No entanto, as produções contemporâneas passaram a priorizar o universo e a perspectiva infantil, ou seja, ao invés de conhecimentos escolares cujas informações passadas são de caráter utilitário e moral, a literatura infantil tem explorado e valorizado a qualidade literária e o lúdico que ligam a linguagem imagética à linguagem textual.

As produções literárias buscam se ajustar as características de cada faixa etária infantil, buscando facilitar a escolha de livros adequados a cada idade.

Crianças até os 2 anos se identificam com livros que possuam figuras grandes e cores vibrantes; que sejam de plástico ou tecido lavável com tamanho adequado ao manuseio do bebê. Os livros devem possuir materiais estimulantes aos sentidos, as histórias devem ser simples, curtas e possuírem figuras explicativas. Textos com rimas são altamente atrativos para as crianças nessa faixa etária.

Crianças de 3 a 5 anos se atraem por livros com ilustrações coloridas e claras com enredos simples e divertidos. Histórias dinâmicas e rápidas que favoreçam a leitura de uma só vez são as mais adequadas, além disso, textos com rimas e repetições e que tragam conceitualizações de letras números, cores e formas, personagens centrais infantis e animais são extremamente agradáveis aos pequenos nessa fase.

Crianças de 6 a 11 anos buscam livros com textos claros e fáceis de ler, que possuam páginas coloridas e ilustrações atraentes além de fotos que deem significado ao próprio texto. O assunto dos livros precisa ser do interesse da criança e podem ser divididos em capítulos que possam ser lidos em várias sessões.

Crianças a partir dos 12 anos procuram assuntos de interesse próprio, como por exemplo, romances que ilustrem as mudanças pelas quais está passando (entrando na pré-adolescência). Além disso, livros que tragam curiosidades, biografias, mitologia e ficção são bastante atrativos para essa faixa etária.

Como é possível verificar acima, não é fácil escolher um livro infantil. O professor deve estar atento a:

- Preferência das crianças;
- Indicativo de idade trazido pelo próprio livro;
- Livros que fizeram parte do imaginário das crianças, como contos de fadas, por exemplo;
- Ilustrações, textos com rimas e linguagem atrativa para cada faixa etária;
- Quantidade e tipo de páginas para manuseio específico dos menores.

Ao se ater a essas especificidades da literatura infantil o professor cria um ambiente leitor propício ao desenvolvimento de leitores proficientes, capazes de fazerem suas próprias escolhas futuramente.

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL

Ao entrar em contato com a literatura infantil a criança desenvolve a compreensão de si e do outro, por isso é grande a importância de se oferecer livros desde tenra idade. Dessa forma a criança tem a oportunidade de desenvolver sua criatividade e percepção do mundo. De acordo com Bettelheim:

[...] enquanto diverte a criança, o conto de fadas a esclarece sobre si mesma, e favorece o desenvolvimento de sua personalidade. Oferece significado em tantos níveis diferentes, e enriquece a existência da criança de tantos modos que nenhum livro pode fazer justiça à multidão e diversidade de contribuições que esses contos dão à vida da criança (BETTELHEIM, 1996, p.20).

Para Aguiar & Bordini a importância da literatura infantil se dá, pois:

[...] a obra literária pode ser entendida como uma tomada de consciência do mundo concreto que se caracteriza pelo sentido humano dado a esse mundo pelo autor. Assim, não é um mero reflexo na mente, que se traduz em palavras, mas o resultado de uma interação ao mesmo tempo receptiva e criadora. Essa interação se processa através da mediação da linguagem verbal, escrita ou falada [...] (AGUIAR & BORDINI, 1993, p.14).

Cademartori confirma essa importância afirmando que:

[...] a literatura infantil se configura não só como instrumento de formação conceitual, mas também de emancipação da manipulação da sociedade. Se a dependência infantil e a ausência de um padrão inato de comportamento são questões que se interpenetram, configurando a posição da criança na relação com o adulto, a literatura surge como um meio de superação da dependência e da carência por possibilitar a reformulação de conceitos e a autonomia do pensamento. (CADEMARTORI, 1994, p.23)

O contato com a literatura proporciona variadas possibilidades de aprendizagem, além da ligação entre ler e escrever a criança entra em contato com a estrutura da língua, se apropriando das características linguísticas dos falantes. Dessa forma, a diversidade de leitura favorecerá a formação de leitores e escritores proficientes, capazes de interagir com a variada gama de gêneros textuais que circulam em nossa sociedade.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN):

[...] a prática de leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes continuamente a formação de escritores, isto é, a produção de textos eficazes com origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade [...] (PCN, 1997, p. 40).

Além de favorecer a leitura e a escrita, a literatura promove o contato da criança com questões sociais e humanas que permeiam o meio na qual está inserida, pois desenvolve sentimentos, afetos, temores, desejos e vivências, levando também a criança a desenvolver valores éticos, morais, além de possibilitar a compreensão da sociedade e do mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do presente trabalho verifica-se que a produção literária voltada para o público infantil é recente e só teve início com a ascensão da burguesia ao poder, momento no qual a visão da infância sofreu alterações e a criança passou a ser vista como um indivíduo dotado de características próprias e não mais como um adulto em miniatura. Essa nova visão possibilitou o surgimento de uma literatura voltada para a criança.

À medida que a pesquisa evoluiu esclarece a importância da literatura infantil para a formação de leitores proficientes, visto que é por meio da literatura infantil e da leitura como um todo que se leva a criança a questionar, levantar hipóteses, argumentar, comparar o conteúdo das histórias com os de sua vivência, ajudando assim na construção de um indivíduo autônomo e confiante em si mesmo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 5ª ed. São Paulo: Scipione, 1995.

AGUIAR, V.T. & BORDINI, M.G. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. 2ª. ed. Porto Alegre : Mercado Aberto, 1993.

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

CADEMARTORI, Lúcia – **O que é Literatura Infantil**, 2ª ed. Editora Brasiliense, São Paulo, 2010.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura Infantil: Teoria e prática**. 18ª ed. São Paulo: Ática, 1999.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. 4ª ed. São Paulo: Global, 1985.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEE, 1997.

OLIBERT, J. **Formando crianças leitoras**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1994. v.1

_____. **Formando crianças produtoras de textos.** Porto Alegre : Artes Médicas, 1994. v.2

RICHTER, M.G.. **Pedagogia de projeto no ensino do português.** Santa Maria : UFSM , 1997. "Não paginado. Digitado".

COELHO, Nelly Novaes; **Literatura Infantil: Teoria Análise Didática.** Edit. Moderna, 1º Ed. São Paulo 2000.

CORSINO, Patrícia. **Literatura na educação infantil: possibilidades e ampliações.** In: BRASIL. Ministério da educação e do desporto. **Coleção Explorando o Ensino; v. 20 Literatura: ensino fundamental.** Brasília, DF, 2010.

BARBOSA, A. M. (Org.). **Arte/Educação contemporânea: Consonâncias internacionais.** 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2013.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Porto Alegre: Artmed, 2000

AMARAL, João J. F. **Como fazer uma pesquisa bibliográfica.** Ceará: Universidade Federal do Ceará, 2007. 21 p. Disponível em: <<http://200.17.137.109:8081/xiscanoe/courses1/mentoring/tutoting/Como%20fazerpesquisa%20bibliografica.pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. **Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 11 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 1996.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota técnica n. 24 de 21 de março de 2013**. Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012. Brasília: MEC/SECADI/DPEE, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=13287&Itemid=>. Acesso em: 11 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem - autismo**. 2ª ed. rev. Brasília: MEC/SEESP (Educação Infantil), 2003.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil: estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares**. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998

Constituição da República Federativa do Brasil – promulgada em 5 de outubro de 1988, Artigos 5º, 37 ao 41, 205 ao 214, 227 ao 229.

Lei Federal n.º 8.069, de 13/07/90 - Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, Artigos 53 a 59 e 136 a 137. 21

Lei Federal n.º 9.394, de 20/12/96 - Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Resolução CNE/CEB nº 03/98 - Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

PERRENOUD, Phillipe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Porto Alegre: Artmed, 2001. cap. 5.

THURLER, Mônica Gather. **Inovar no interior da escola**. Porto Alegre: Artmed, 2001. cap. 2 e 4.

PERRENOUD, Philippe et al. (Orgs.). **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001. cap. 9.

PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002. cap. 2 - 4.

LERNER, Délia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RECURSOS VISUAIS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM AUTISMO.

Juliana Moraes Gonçalves da Silva⁶

RESUMO

A inclusão da criança autista na rede regular de ensino no Brasil ainda é um desafio, para a comunidade escolar, na qual inclui crianças, professores, gestores e funcionários. Muitas vezes a criança com autismo apresenta comprometimento na linguagem verbal o que dificulta seu processo de aprendizagem, principalmente nos requisitos leitura e escrita. Esse artigo tem como objetivo pesquisar o quanto os estímulos visuais podem ser um grande auxílio durante as atividades na sala de aula, permitindo assim a desenvolver o potencial de cada criança autista.

INTRODUÇÃO

⁶ Juliana Moraes Gonçalves da Silva, Pedagogia Universidade Bandeirante de São Paulo, Osasco São Paulo, Brasil. Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Universidade (FACON) Professora de Ensino Fundamental I- Céu Emef César Arruda Castanho. São Paulo, Brasil.

O objetivo desse artigo é pesquisar como os recursos visuais podem facilitar o processo de aprendizagem da leitura e escrita da criança autista. Em pesquisas realizadas não foi encontrada uma metodologia direcionada de como ensinar essa criança de forma individual. Durante as pesquisas foi encontrado o Livro “Autismo um mundo obscuro e conturbado” de Roy Richards. Dentro desse tema mostra - se a importância de um diagnóstico precoce, pois a partir de então pode se buscar informações de como auxiliar a criança a fim de facilitar seu processo de aprendizagem. De acordo com pesquisas realizadas a criança autista faz associações na sua aprendizagem de maneira diferente das demais crianças, isso não é uma regra. Segundo Eugenio Cunha é fácil perceber no meio docente as muitas dificuldades na elaboração de um planejamento pedagógico contendo atividades diferenciadas para as crianças autistas. O autismo é de muitas facetas, e o hoje se sabe que cada autista demonstra uma “individualidade” mesmo que alguns comportamentos se repitam em muitos, a grande maioria das crianças autistas demonstram aspectos individuais relevantes. Dessa maneira a aprendizagem pode ser facilitada através dos recursos das artes visuais. Para Gauderer, pessoas com perturbações do espectro autista aprendem melhor quando a informação é apresentada de forma visual. Ao educar uma criança autista é preciso levar em consideração a falta de interação com o grupo, bem como a comunicação precária, dificuldades na fala e a mudança brusca de comportamento, isso exige do professor uma atenção específica porém muitas vezes a criança é colocada no cantinho da sala com um giz de cera e uma folha sulfite a fim de que não atrapalhe a aula dos demais devendo permanecer assim por horas, o que para esta criança é um tormento e para o professor um alívio. Ainda é nítido o quanto esse assunto é polêmico e controverso, os estudos na área são importantes para trazer contribuições nesse cenário refletindo na elaboração de atividades pedagógicas, facilitando o dia a dia do professor em sala de aula.

DESENVOLVIMENTO

Conceituando o Autismo

O diagnóstico do autismo é clínico, feito através de observação direta do comportamento e de uma entrevista com os pais ou responsáveis. Os sintomas costumam estar presentes antes dos três anos de idade, sendo possível fazer o diagnóstico por volta dos 18 meses de idade. Ainda não há marcadores biológicos e exames específicos para autismo, mas alguns exames, tais como cariótipo com pesquisa de X frágil, EEG, RNM, erros inatos do metabolismo, teste do pezinho, sorologias para sífilis, rubéola e toxoplasmose, audiometria e testes neuropsicológicos podem ser necessários para investigar causas e outras doenças associadas. A noção de espectro do autismo foi descrita por Lorna Wing em 1988, e sugere que as características do autismo variam de acordo com o desenvolvimento cognitivo; assim, em um extremo temos os quadros de autismo associados à deficiência intelectual grave, sem o desenvolvimento da linguagem, com padrões repetitivos simples e bem marcados de comportamento e déficit importante na interação social, e no extremo oposto, quadros de autismo, chamados de Síndrome de Asperger, sem deficiência intelectual, sem atraso significativo na linguagem, com interação social peculiar e bizarra, e sem movimentos repetitivos tão evidentes.

Características do autismo

Os critérios diagnósticos do Transtorno de Espectro do Autismo, segundo o DSM 5 (APA, 2014) são:

1) déficits persistentes na comunicação social e nas interações, clinicamente significativos manifestados por: déficits persistentes na comunicação não-verbal e verbal utilizada para a interação social; falta de reciprocidade social; incapacidade de desenvolver e manter relacionamentos com seus pares apropriados ao nível de desenvolvimento.

- 2) padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades, manifestados por pelo menos dois dos seguintes: estereotípias ou comportamentos verbais estereotipados ou comportamento sensorial incomum, aderência excessiva às rotinas e padrões de comportamento ritualizados, interesses restritos.
- 3) Os sintomas devem estar presentes na primeira infância (mas podem não se manifestar plenamente, até que as demandas sociais ultrapassem as capacidades limitadas).
- 4) Os sintomas causam limitação e prejuízo no funcionamento diário.
- O DSM 5 também sugere o registro de especificadores: Com ou sem Deficiência intelectual, com ou sem comprometimento da linguagem concomitante, associado a alguma condição médica ou genética conhecida, ou a fator ambiental, associado a outro transtorno.

A aprendizagem da criança autista

Cunha (2014), sempre digo não a receita de bolo, Digo também que não conheço dois autistas iguais, o que funciona com pode não funcionar com outro. Porém, há aspectos básicos na aprendizagem humana que são inerentes e a funcionalidade do trabalho pedagógico. O que se ensina deve fazer sentido, importante conhecer os interesses, possibilidades, dificuldades, sendo assim conhecer suas habilidades e a partir daí escolher materiais adequados, sempre priorizando a comunicação da criança. Muitas das crianças com autismo apresentam melhor interação com a linguagem visual, fazer um arquivo visual e bem interessante. É possível confeccionar esse material com figuras de encartes de supermercados, lojas, farmácias. Ainda é possível fazer um banco de figuras com: animais, eletrodomésticos, cores, partes do corpo, profissões, comida, pessoas, ações, lugares etc.

Jogo da memória: É possível criar esse jogo da memória com imagens iguais, é possível também criar com palavras. Trabalhamos a ansiedade, a tolerância e a espera da vez.

Fluência: selecione figuras, de acordo com o nível de aprendizagem da criança, selecione uma determinada quantidade (comece sempre com as mais próximas da realidade da criança). Se a criança não é verbal diminua essa quantidade de imagens e vá aumentando gradativamente. Diga a figura que você deseja e espere a criança entregar. Se ela não o fizer coloque a mão sobre a mão da criança conduza a imagem. Faça anotações sobre as imagens que a criança não acertou para perguntar em outro momento.

Formação de orações: Coloque uma figura de pessoa e de uma ação. A criança terá que formar a oração com o sujeito e ação, se ela não souber faça você e peça para repetir. Essa atividade permite a criança a desenvolver o vocabulário.

Classes: Separe figuras exemplos: animais e pessoas peça à criança que te de o animal. Faça repetições diversas.

Fazendo história: utilize o interesse da criança, como meios de transporte, animais etc. Confeccione um livro personalizado utilizando papel de tamanho A3 e deixe espaços em branco no texto para que cartões possam ser encaixados de forma a completar a história. Confeccione de 2 a 4 cartões diferentes como opções para cada espaço em branco. Os cartões podem conter apenas fotos/desenhos, conter fotos/desenhos e palavras, ou apenas palavras, dependendo do estágio de desenvolvimento das habilidades cognitivas de sua criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão não prevê o uso de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência de aprender, Os alunos aprendem nos seus limites, se o ensino for de fato de boa qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as

possibilidades de cada um. Não se trata de uma aceitação passiva do desempenho escolar, e sim agirmos com realismo, coerência e admitirmos que as escolas existem para formar as novas gerações, não apenas alguns de seus membros, os mais capacitados e privilegiados (mantoan,2006,p 47) Essa ausência de um planejamento com atividades direcionadas as necessidades individuais de cada criança autista torna esse processo um tanto quanto difícil e demorado. Porém autores afirmam a importância do uso das atividades visuais, figuras ou símbolos nesse processo de aprendizagem. De acordo com o trabalho apresentado é possível concluir que pode se ter um resultado satisfatório no processo de aprendizagem, trabalhar com as crianças autistas requer persistência e sistematização de tarefas para que os resultados apareçam mais rapidamente. Apenas acredite que é possível.

Referências

O Olhar Psicopedagógicos nas Dificuldades de Aprendizagem. Disponível em: <http://www.nadiabossa.com.br/pdf/o-olhar-psicopedagogico-nas-dificuldades-de-aprendizagem.pdf>. Acesso em 26/07/2015.

CARVALHO, Evodite G.A; CUZIN, Marinalva I. **A Psicopedagogia Institucional e a sua atuação na escola.** Campinas, SP: FE/ UNICAMP, 2008.

AUTISMO E REALIDADE <http://autismo.institutopensi.org.br/>

MELÃO,mariana Soares. **A escrita e a construção do sujeito:um caso de autismo. Dossie Estilos da Clinica**,2008,Vol.XIII, n25,p.94

CUNHA,Eugenio, **Autismo e inclusão: pscopedagogia e praticas educativas na escola e na Familia**. 5 ed,Rio de JANEIRO: Wak,2014

A PARCERIA FAMÍLIA/ESCOLA NO CONTEXTO DAS MUDANÇAS SOCIAIS E EDUCACIONAIS

Maria Jose Lopes Rios de Moura

Resumo

A educação se constitui como prática social logo, as relações entre a escola e a família devem estar em constante interação. Esta interação deve e pode ocorrer com a participação dos pais na vida escolar dos filhos. Sendo dever da família, garantir uma educação formal e informal, a parceria família e escola é imprescindível para que ambos possam ter êxito em seus objetivos dentro da sociedade. A parceria dos pais é para a contribuição e participação não somente com o intuito de acompanhar tarefas de casa, mas com a premissa de participar na gestão democrática da escola, como parte integrante da comunidade que almeja um ensino de qualidade. A escola e a família são instituições sociais que se prestam a contribuir para o desenvolvimento do ser humano, inserindo-o na sociedade, tornando-se necessário compreender quais interferências ocorrem no trabalho de uma e de outra; como lidar com as questões relativas ao poder; de expressões culturais e ideológicas. Nesse pensamento de especificidade, e sabendo que família não é escola e que escola não é família, considerando-se as tarefas do cuidar e do ensinar, um desafio sério é lembrado como uma das atribuições da instituição escolar. Um fator a ser considerado na parceria família/escola é o diálogo entre essas instituições que facilitem uma participação efetiva nos seus interesses junto ao Estado. As famílias que se envolvem com os projetos da escola acabam construindo uma relação de confiança mútua, diminuindo conflitos vividos. Atualmente a relação família/escola está se tornando corresponsáveis por um bem público.

Palavras-chaves: parceria, família, escola e gestão democrática.

Introdução

Ao iniciarmos essa pesquisa sobre a parceria família e escola, precisamos entender o conceito de família e sua complexidade dentro da estrutura social, desde o seu contexto histórico até o contexto atual.

Tendo em vista o seu papel real, o seu compartilhamento com as escolas, ressaltando que ela é constituída por um grupo de pessoas que convivem e se relacionam, ou por laços de sangue que são os descendentes ou por afetividade e que possibilita a sobrevivência e o desenvolvimento dos que nela estão inseridos, tanto social e culturalmente.

A família e a escola são grandes instituições com empenhos de socialização que vem se modificando e sendo transformada em seus modelose em seus papeis sociais ao longo de muito tempo.

Estas transformações estão interligadas ao papel social da escola, na qual através da gestão democrática irá estabelecer um vínculo mais próximo com os pais e a comunidade, e consequentemente criar uma parceria que estabelece um elo de coparticipação.

E esta participação que estamos buscando neste trabalho, unir escola, família e comunidade no contexto educacional que tem por objetivo não somente ajudar o aluno em suas tarefas escolares, mas envolver os pais e comunidade no universo escolar para tomarem ciência do que está ocorrendo no ambiente escolar. Participar da gestão de forma ativa através de reuniões, do conselho escolar, do projeto político pedagógico – é uma forma de estar atuando na educação de seus filhos.

A nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases de 1996) já aponta a integração dos pais e comunidade na nova gestão democrática, não é mais possível construir uma educação de qualidade, sem que haja efetivamente os envolvimento dos pais e comunidade.

Este envolvimento pressupõe uma socialização diferente do que vemos hoje ainda com pressupostos de uma educação verticalizada, na qual

os pais pouco podem participar ou interagir.

A sociedade atual precisa estar engajada em tudo o que acontece em nosso país, e a escola é a porta de entrada para a democracia. E para praticar esta democracia a escola precisa convidar os pais e a comunidade para partilhar da educação dos filhos, conhecendo a unidade escolar, tomando ciência do trabalho do educador, da gestão administrativa e pedagógica.

A parceria dos pais com a escola só traz contribuições positivas ao desenvolvimento do aluno, que se sente motivado a estudar vendo a participação dos pais, que contribuirá para mudar as estruturas sociais.

A escola de hoje precisa refletir seu papel social, histórico e cultural, na formação do educando, não cabe somente à escola, o papel dos pais é de suma importância para a formação de um cidadão crítico. Ao chamar os pais e comunidade para participarem deste papel como atores desta gestão abrem-se as portas para uma nova democracia que visa incluir todos que fazem parte desta sociedade.

Contexto histórico da família

O conceito de família vem mudando ao longo do tempo. Nas comunidades tribais, por exemplo, Aranha (2006) as famílias eram extensas, constituídas pelos patriarcas, esposas, seus filhos com suas mulheres e filhos. Neste período as crianças imitavam os adultos nas atividades diárias, sendo preparadas para a vida, não existiam pessoas específicas para introduzir a aprendizagem. Na Grécia antiga e em Roma também não eram muito diferentes, as famílias eram extensas, formada pelo chefe, que presidia o culto religioso doméstico, pela mulher, filhos com suas esposas e filhos, além dos escravos e agregados. Na Idade Média ainda prevalecia o conceito de família extensa, porém o modelo de família variava de acordo com a atividade da família e as crianças não eram diferenciados dos adultos, eram vistos apenas como herdeiros.

Ao longo do seu contexto histórico, grandes modificações aconteceram,

Como instituição social, a família sempre esteve inserida na rede de inter-relações com outras instituições, em especial com a escola. No momento histórico (Séc. XVII) em que a unidade escolar assumiu a educação formal, surge a preocupação com acompanhamento mais próximo dos pais junto a seus filhos. Com essa finalidade, foram elaborados tratados de educação para os pais com finalidade de orienta-los quanto a seus deveres e responsabilidades, apud Szymanski (2007, p. 21 Ariès, 1978).

E o que era obrigação da família em relação à criança, passou a ser assumido pela escola, grupo profissional e até, mais recentemente pelos meios de comunicação em massa.

A Revolução Industrial trouxe várias mudanças às famílias das classes trabalhadoras. Essas transformações na família advinham da burguesia, pelos novos padrões econômicos e sociais, e as famílias passaram a trabalhar nas indústrias, sendo forçadas a deixar o trabalho no campo. Com estas mudanças a família se fortaleceu como instituição social, mas afetou a sua autonomia, mexendo na estrutura familiar. (Aranha,2006)

A família no contexto atual

O modelo de família nuclear conjugal tem sofrido mutações. Segundo Kalina, (1991) a família é um grupo de pessoas que sob o mesmo teto, convivem e desempenham uma série de papéis relacionados aos processos de aprendizagens, integrando aspectos emocionais, cognitivos, sociais e culturais. No entanto para Minuchin, (1997), a família é um sistema semiaberto com regras, costumes e crenças, em constante troca com o meio social. Assim a família transforma e é transformada pelo meio.

No que se refere à formação de uma pessoa, a família é a referência básica. Em seu interior ocorrem as primeiras experiências de vínculos e ela tem sido objeto de estudo de várias áreas do conhecimento, assim sendo, seu conceito pode ser amplo. Logo podemos entender a família como a base do desenvolvimento do ser humano e a sua aprendizagem, que se inicia desde o seu nascimento e ocorre por toda a sua vida.

Na família as pessoas desempenham papéis familiares, isto é, existem lugares que cada pessoa ocupa dentro da família (Araujo, 1999; Oaklander, 1980 e Pedrosa, 2004). Há necessidade de duas ou mais pessoas para que estes papéis possam ser postos em prática e sirvam de referências na construção de modelos de identificação e socialização de indivíduo. Isso ocorre com a formação de uma família composta inicialmente pelos cônjuges e depois na relação destes com os filhos e o contexto social. Todavia, desde a infância o sujeito internaliza as características próprias que são influenciadas pelo meio no qual esta inserida. Sendo assim, na visão de Beteson (1976) A família é um organismo vivo com leis próprias de funcionamento. Ainda nesta compreensão de família em processo de transformação, Silva (2001) diz que a família brasileira enfrenta atualmente um processo de transformações em seu modelo de organização nuclear tradicional (pai, mãe e filhos vivendo sob o mesmo teto).

A inserção da mulher no mercado de trabalho, a ampliação do papel paterno, para além das tarefas de provedor, e o fato de existirem mulheres sozinhas cuidando da família, são alguns dos inúmeros aspectos que tem contribuído para essas mudanças. As modificações pela quais passam a família estão diretamente relacionadas à sociedade como diz Nascimento:

Atualmente as famílias são formadas por diversas estruturas: por exemplo, há mães solteiras com seus filhos; pais com filhos adotivos; famílias formadas por casais que já tiveram outros casamentos com filhos e decidiram ter outros filhos dessa união; temos ainda famílias formadas por um casal e um “animal de estimação”... e, também, se questiona se podemos considerar família o solteiro adulto que vive sozinho. (NASCIMENTO, 2006, p. 11)

Há necessidade de reconhecermos que as várias formas familiares são diferentes em uma mesma estrutura, e que essas dependem do espaço no qual estão inseridos, sócio e culturalmente. E a partir dessa compreensão é possível entendermos como a família esta inserida dentro do contexto escolar e sua parceria com a escola. Para tanto precisamos entender que a educação também sofreu muitas mudanças e está em variação.

A escola no contexto atual

Na concepção de educação e sua função social, é importante entendermos quais os propósitos da educação e suas mudanças no contexto escolar atual, ressaltando-a suas interligações com a política, econômica e social, para entendermos a sua finalidade na contemporaneidade.

A escola é uma instituição com objetivos e metas relacionadas à contribuição do desenvolvimento formal do indivíduo, possibilitando a construção do saber sistematizadas, integração social e a construção do conhecimento para uma educação transformadora.

No artigo 226 da Constituição aponta, “*À família, como base da sociedade, tem especial proteção do Estado*”. Sendo ela a base da sociedade no que se trata de educação, a família tem um grande significado neste processo de desenvolvimento escolar, a constituição também destaca a família em seus deveres:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de

negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. Art. 227.

A constituição protege a família, mas exige que ela tenha um comprometimento com a criança, adolescente ou jovem, e uma das formas do governo garantir que a criança esteja em sala de aula são os benefícios oferecidos...

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Art. 4º

Sendo dever da família, garantir uma educação formal e informal, a parceria família e escola é imprescindível para que ambos possam ter êxito em seus objetivos dentro da sociedade.

A participação da família na vida escolar

A família sendo o berço para o desenvolvimento humano contribui com a sua participação por criar laços afetivos que vão propiciar na educação formal, um desenvolvimento desejado, segundo a escola sobre a incumbência da formação e na aquisição do saber cultural organizado em distintas áreas de conhecimento da criança e adolescente, e a família com seu papel principal de socializar a criança no mundo cultural por meio do ensino da língua materna, dos símbolos e regras de convivência, o de assegurar a frequência e no apoio escolar da criança, ambos vem ao longo do tempo se perdendo quanto o seu real papel de dentro da sociedade.

A educação se constitui como prática social logo, as relações entre a escola e a família devem estar em constante interação. Esta interação deve e pode ocorrer com a participação dos pais na vida escolar dos filhos. Para que isto possa acontecer os pais precisam se sentir convidados a fazerem parte deste sistema, a serem integrantes do processo de desenvolvimento educacional e isto só pode ocorrer através de uma parceria estabelecida previamente entre escola e pais, escola e comunidade.

A educação se constitui como prática social logo, as relações entre a escola e a família devem estar em constante interação. Esta interação deve e pode ocorrer com a participação dos pais na vida escolar dos filhos. Para que isto possa acontecer os pais precisam se sentir convidados a fazerem parte deste sistema, a serem integrantes do processo de desenvolvimento educacional e isto só pode ocorrer através de uma parceria estabelecida previamente entre escola e pais, escola e comunidade.

A palavra parceria significa reunião de pessoas por interesse comum, sociedade, companhia, ou seja, pais, professores, gestores e comunidade tem o interesse em comum de ver seus filhos aprendendo e superando as dificuldades que possam aparecer, esperam da escola o melhor para o desenvolvimento do educando para a formação de um cidadão.

A parceria dos pais é para a contribuição e participação não somente com o intuito de acompanhar tarefas de casa, mas com a premissa de participar na gestão democrática da escola, como parte integrante da comunidade que almeja um ensino de qualidade. Trazer para a escola os pais como parceiros em prol de um ensino de qualidade permite ao aluno a construção de uma identidade individual, pessoal e cultural. (Instituto Fonte, 2008)

Em outras palavras, a lógica das parcerias é a da complementaridade de recursos e de capacidades para o atendimento das necessidades de outros, considerando-se que, conjuntamente, pode-se fazer algo que sozinho não seria possível. Através de ações em parceria, as organizações podem ampliar ou aprofundar a sua atuação, possa integrá-la a outros serviços realizados na sociedade, podem ganhar força política e, ainda, aperfeiçoar recursos e aumentar a relevância de sua atuação.

Com todos os problemas que a escola enfrenta hoje e a ausência de

participação dos pais, seja ele por motivos de falta de tempo ou até mesmo de interesse maior, precisa ser refletido com mais seriedade por parte da escola. Será que a escola que tanto cobra a participação dos pais, está de fato motivando estes pais a participarem? E se não está, onde está o problema?

Um dos fatores que pode responder a esta pergunta, é a relação ainda de autoritarismo da direção – as dificuldades que os pais encontram ao tentar se manifestar as barreiras impostas por uma gestão autoritária, vertical, que não permite aos pais ou a comunidade se expor diante das incertezas educacionais existentes – fazendo com que os mesmos se afastem deste convívio, deixando somente para a escola a decisão do que é melhor para os estudantes.

Houve uma época em que a escola podia se fechar para a comunidade e, ainda assim, continuar funcionando com razoável grau de aceitação. Era uma época em que a escola constituía, na expressão de Anísio Teixeira, um clube fechado, em que os professores recusavam o diálogo com os pais de alunos, por entenderem que a presença deles na escola apenas servia para tumultuar os trabalhos, sem nada trazer de positivo. (Dias 2004,p.226)

Se quisermos caminhar para essa democratização precisamos superar a atual situação que faz a democracia depender de concessões e criar mecanismos que construam um processo inerentemente democrático na escola. Embora não seja uma tarefa fácil, parece-me que o primeiro passo na direção de concretizá-la deve consistir na busca de um conhecimento crítico da realidade, procurando identificar os determinantes da situação tal como ela hoje se apresenta. (Paro, 2000 p.19)

Porém, a educação sofreu mudanças positivas e de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), capítulo IV parágrafo único: “É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais”.

Em vista disto, aceitando-se que a gestão democrática deve implicar necessariamente a participação da comunidade, parece faltar ainda uma maior precisão do conceito de participação. A esse respeito, quando uso este termo, estou preocupado, no limite, com a participação nas decisões. Isto não elimina obviamente a participação na execução; mas também não a tem como fim e sim como meio, quando necessário, para a participação propriamente dita, que é a partilha do poder, a participação na tomada de decisões. (Paro, 2000, p.16)

A seguir segue a entrevista de Heloisa Szymanski concedida á revista Gestão Nova Escola de 2008.

“Percebe-se que há uma barreira muito sutil mesmo a escola querendo se aproximar dos pais, e este processo de aproximação deve partir da escola, e para isto há mecanismos que a escola pode e deve utilizar; como a reunião de pais que não deve ter o cunho de expor a indisciplina do aluno ou o baixo rendimento para os pais é humilhante e insuportável ser exposto desta forma. A reunião de pais precisa passar por uma reformulação, por uma mudança de estrutura, a escola deve expor a proposta de ensino, os progressos já realizados, os projetos, desta forma os pais podem se sentir mais a vontade de participarem, assim como propor horários mais flexíveis para que todos na medida do possível possam participar, uma vez que muitos trabalham e no horário proposto não é possível abordar o trabalho”.

“Outra opção de participação e estreitamento desta parceria de pais e escola é a participação no projeto político pedagógico. No documento mais importante da escola, já devem estar previstas as possíveis contribuições ou modificações propostas pelas famílias”.

“Incentivar os pais a participarem do conselho escolar é de suma importância, nele são debatidas a aplicação dos recursos financeiros, a compra de materiais pedagógicos e as estratégias adequadas para a superação dos mais variados problemas relacionados com o dia a dia da instituição. Quando ele é bem estruturado, ajuda o gestor a definir a personalidade da escola. Os conselheiros passam a ser verdadeiros parceiros na tomada de decisões para a melhoria da qualidade do ensino,

tornando a gestão mais democrática”.

Outro ponto importante, segundo a nova Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96) em seu artigo 12, ao tratar das incumbências dos estabelecimentos de ensino, propõe um processo de articulação com a família e a comunidade, no sentido de criar processos de integração da sociedade e a escola e, ainda, a necessidade de informação aos pais e responsáveis, não só da frequência e rendimento dos alunos, mas também sobre a execução da proposta pedagógica.

Considerações finais

A articulação família- escola- comunidade representa um desafio, pois a tendência é que as escolas, no decorrer da construção do projeto-político-pedagógico, exclua a participação dos pais e da comunidade e trabalhem apenas com os demais segmentos que a compõem. Esta articulação passa por mudança cultural, pois o envolvimento de todos os segmentos da escola, inclusive das famílias dos alunos, enriquecerá mais o projeto. (Veiga2001,p.60)

Portanto a parceria família e escola não é um ato simbólico, é uma participação ativa no âmbito escolar, que tem limites e possibilidades de parceria no processo pedagógico.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. 3º Ed. rev. e ampl. São Paulo: Editora moderna, 2006.

BRASIL Constituição Federal. **Constituição da Republica Federativa do Brasil**. Brasília: Ministério das comunicações, 1988.

DIAS, Augusto José. et. Al. **Educação Básica: políticas, legislação e gestão:leituras**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo, **O aparecimento da Escola Moderna/ UmaHistoria Ilustrada**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2006.

LÓPES, Jaume Sarramona i. (Tradução Milton Camargo Mota) **Educação na família e na escola**. São Paulo: Editora Loyola, 2002.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

NASCIMENTO, Arlindo de Mello. **População e família brasileira: ontem e hoje**. In: **ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS**, 15. 2006, Caxambú. Anais... Caxambú, set. 2006. Disponível em:
http://www.abep.nepo.unicamp.br/encontro2006/docspdf/ABEP2006_476.pdf
Acesso em: 03 setembro 2013, 15:32h

NOGUEIRA, Maria Alice. **Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação**. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 31, n.2, p.155-169, 2006. Disponível em:
<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/6850/4121> Acesso em
03 setembro 2013, 16:46h

OLIVEIRA, Marina de Magalhães Carneiro. **O progresso de Construção de Parcerias**. Instituto Fonte para o Desenvolvimento Social. 2011. Disponível em
<http://www.institutofonte.org.br/search/node/parcerias>
Acesso em: 13 agosto 2013, 15h

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar da Escola Pública**. 3 ed. São Paulo: Ática, 2000.

_____. **Qualidade do ensino: a contribuição dos pais**. São Paulo: Xamã, 2007.

RAPORT, Andrea; SARMENTO, Dirleia Fanfa; NORNBERG, Marta; PACHECO, Susana Moreira. **A criança de seis anos no ensino fundamental**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS

Michele Ballero Carnetti

RESUMO

A Gestão Democrática consiste em uma gerencia que esta aberta para a participação de todos que estejam envolvidos no ambiente e processo escolar. Diante disso o projeto vem com o objetivo de abordar o uso da gestão democrática nas escolas públicas, tornando-a um local que promova a participação de todos os envolvidos no processo educacional: gestão escolar, professores, funcionários e comunidade.

Esse trabalho torna-se relevante para o conhecimento e a formação de futuros professores, auxiliar a tríade de gestores sobre o tema proposto e apresentar a pais, alunos, funcionários e a comunidade, demonstrando que a gestão democrática traz a eles a possibilidade de participar das decisões da escola, acompanhando as novas tecnologias, novos aspectos culturais econômicos e políticos.

Palavras-chave: Gestão escolar. Democracia. Escolas públicas

INTRODUÇÃO

Gestão é a prática de administrar algo, com a responsabilidade e o objetivo de assegurar o alcance da proposta, concretizando o propósito que uma empresa, entidade, instituição ou um grupo de pessoas propõe.

Nas instituições de ensino a Gestão Democrática apresenta-se com a intenção de desenvolver um trabalho participativo e aberto para todos que estão envolvidos no processo educativo dos alunos.

O projeto tem como objetivo abordar o uso da gestão democrática nas escolas públicas, tornando-a um local que promova a participação de todos os

envolvidos no processo educacional: gestão escolar, professores, funcionários e comunidade.

A metodologia do projeto consiste em um questionário qualitativo, com perguntas mistas qualitativas e quantitativas, com a proposta de investigar como os indivíduos presentes na escola enxergam e participam da gestão escolar. Nessa coleta de dados estão presentes dez questões que abordam questões do funcionamento da gestão da escola “E.E Rosas de A á Z.”

Encontram-se três capítulos, que conceituam a administração e gestão, na qual se aborda diversos modelos, a funcionalidade da gestão escolar, sua autonomia e a quebra de paradigmas para concretizar a verdadeira democracia nas escolas. Como ocorre o ingresso na gestão, a função e o perfil do gestor, o trabalho e funções da tríade gestora. E por fim o modelo de gestão democrática para um novo cenário educacional, renovando-se assim as escolas, com o foco em transformar os olhares para o mundo.

Esse projeto contou com pesquisas em autores especialistas no assunto, como José Carlos Libâneo, Vitor Henrique Paro, Heloisa Lucy, entre outros, contando também com citações de leis que regem o nosso país atualmente.

1. CONCEITO DE ADMINISTRAÇÃO/GESTÃO

Administração é a utilização de recursos de forma racional para se chegar a um fim, a administração escolar se preocupa com o trabalho pedagógico. Para Libâneo (2013), a administração é mediação (conseguir os meios para se atingir fins). Havendo dentro da escola uma racionalidade, tudo que acontece na escola pode ser devidamente planejado e coordenado, para que a instituição chegue a um resultado, sendo ele eficaz.

Dentro da administração encontramos dois enfoques:

- Enfoque científico racional: Ser uma administração objetiva, neutra e técnica, ou seja a escola precisa ser neutra sem assuntos políticos, para o autor não existe essa mistura políticas, a gestão é voltada para questões pedagógicas.

- Enfoque crítico sócio-político: Os assuntos políticos que estão fora da escola também refletem nela, sendo um espaço de construção da sociedade, visando os ideais, com a participação de toda comunidade (pais, alunos, professores), com a intenção da formação do ser humano histórico. (cultura)

"As concepções de gestão escolar refletem diferentes posições políticas e concepções do papel da escola e da formação humana na sociedade. Portanto, o modo como uma escola se organiza e se estrutura tem um caráter pedagógico, ou seja, depende de objetivos mais amplos sobre a relação da escola com a conservação ou transformação social. A concepção técnico-científica, por exemplo, valoriza o poder e a autoridade, exercidos unilateralmente. Ressalta relações de subordinação e rígidas determinações de funções e, ao supervalorizar a racionalização do trabalho e nome da eficiência e da produtividade, tende a retirar ou, ao menos, diminuir nas pessoas a faculdade de pensar e decidir sobre seu trabalho. (...) Por sua vez, as outras três concepções têm, em comum, uma visão de gestão que se opõe a forma de dominação e subordinação das pessoas e consideram essencial levar em conta os aspectos sociais, políticos e ideológicos, a construção de relações sociais mais humanas e justas, a valorização do trabalho coletivo e participativo." (LIBÂNIO 2013, p.105)

1.1 MODELOS DE GESTÃO

Segundo Libâneo (2013), desde a década de 1930, os pioneiros da educação já pesquisavam sobre os modelos de gestão, porém nessa época o que prevalecia eram modelos burocráticos, a tendência era se parecerem com a gestão empresarial. Na década de 80, surgiram duas essenciais concepções que eram:

- Técnico científica (segue o enfoque científico racional), com ênfase nas tarefas e não nas pessoas, mantém uma hierarquia rígida, um funcionalismo, com uma comunicação linear, centralizadora de poderes.
- Autogestionária nesse modelo já uma descentralização de poderes, todos participam, as decisões são tomadas coletivamente, utilizando assembleias e reuniões, ênfase nas relações pessoais, mais do que nas tarefas.
- Democrática-participativa, todos participam pais, alunos, comunidade, com decisões coletivas, com projeto político pedagógico, visando a qualidade, competência, os processos dessa gestão são avaliados o tempo todo, havendo avaliações sobre a gestão e sobre o trabalho pedagógico.

1.2 GESTÃO ESCOLAR

Gestão é o ato de administrar algo, um conjunto de tarefas e responsabilidades a se cumprir, para garantir a eficiência de um propósito. Pode-se gerenciar uma empresa, uma instituição, um grupo de pessoas, junto a um objetivo específico a ser alcançado.

Gestão é administração, é tomada de decisão, é organização, é direção. Relaciona-se com a atividade de impulsionar uma organização a atingir seus objetivos, cumprir suas função, desempenhar seu papel. Constitui-se de princípios e práticas decorrentes que afirmam ou desafirmam os princípios que as geram (FERREIRA; AGUIAR, 2008, p. 306).

Gestão é o efeito de gerir ou de administrar. Gerir consiste em realizar com cuidado a realização de um negócio ou de um desejo qualquer. Administrar abrange governar, dirigir, ordenar ou organizar.

Sobre o olhar de Heloisa Lucy (2000), gestão é uma ação que envolve uma relação de todos.

A Competência é fundamental, pois são as pessoas que usam os equipamentos, que irão gerir.

O gestor deve ser alguém que não tenha um ego muito grande, ou seja, manter se controlado, com sede de realização.

Para Lucy (2000), uma equipe de gestão não nasce pronta, as pessoas devem cultivar certas questões importantes para que funcione uma equipe, embora cada um tenha uma responsabilidade, todos são responsáveis pelo todo, pelo conjunto.

A autora ressalta a importância do comportamento humano, como agem as pessoas, como reagem às influências culturais, o gestor é um eterno aprendiz do saber humano.

A constituição de 1988 já previa uma escola democrática, fato que foi relevado com a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) em 1998, porém ainda encontramos modelos de gestão que não atendem a esse modelo.

Art. 14 - Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:
I. participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II. participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15 - Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas de direito financeiro público (BRASIL, 1996).

Um dos fatores de evidenciam uma gestão democrática é identificar a coletividade, ou seja, a escola como uma instituição social precisa ser aberta a sociedade, o processo de gerir não cabe somente ao diretor da escola e sim a toda equipe gestora, pais, alunos, professores, comunidade.

1.2.1 AUTONOMIA NA GESTÃO

Segundo Lucy (2000), o conceito de autonomia esta diretamente ligada à democratização da escola, para a autora esse processo democrático ainda é tratado superficialmente. Lembramos que as escolas já trazem o conceito de democratização desde a constituição de 1988, revalidado com a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) em 1996, onde é estabelecido que todas as escolas fossem democráticas, trazendo a participação de todos envolvidos no processo escolar.

Antigamente acreditava se em um processo autoritário, onde todas as decisões eram centradas em uma só pessoa, todos os processos demandavam em certo ou errado, não havia uma liberdade de participação da sociedade nas decisões que estavam dentro dos muros escolares, hoje a preocupação não é apenas a evolução do aluno para serie subsequentes, mas sim a formação de um cidadão, reflexivo, atuante na sociedade.

Segundo Gadotti

[...] a autonomia é uma reivindicação da escola, desde a Antiguidade. Entretanto no Brasil, só muito recentemente o tema autonomia vem aparecendo, com a maior frequência, no campo educacional (*apud* OLIVEIRA, 2010, p. 44).

Portanto podemos considerar que o nosso país encontra-se atrasado nas visões que contribuiriam para o avanço da educação e da democracia nas escolas.

Com passar dos anos a questão democrática foi tomando forma, ainda que estamos longe de exercer uma democracia de maneira assertiva, mas o

objetivo das escolas já visam uma qualidade na educação, a autonomia são questões relevantes na formação do aluno.

É necessário, no entanto, que se reflita sobre o conceito de autonomia escolar e se explore o seu significado e suas repercussões, uma vez que concepções conflitantes estão sendo expressas, gerando desentendimento e confusão sobre a questão, que, na prática, promovem desarticulação de ações e de propósitos (LUCY, 2000, p. 20).

A gestão escolar é parte contribuinte para essa mudança de paradigma, pois é ela que abre espaço para a participação da sociedade em seus processos educacionais.

[...] o conceito de gestão escolar, que ultrapassa o de administração escolar, por abranger uma série de concepções não abarcadas por este outro, podendo-se citar a democratização do processo de construção social da escola e realização de seu trabalho, mediante a organização de seu projeto político-pedagógico, o compartilhamento do poder realizado pela tomada de decisões de forma coletiva, a compreensão da questão dinâmica e conflitiva e contraditória das relações interpessoais da organização, o entendimento dessa organização como uma entidade viva e dinâmica, demandando uma atuação especial de liderança e articulação, a compreensão de que a mudança de processos educacionais envolve mudanças nas relações sociais praticadas na escola e nos sistemas de ensino (LUCY, 2000, p. 16).

A elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) é um exemplo que a autonomia escola, dependendo da variação do seu calendário local é possível fazer ajustes para seus dias letivos e também seu currículo e moldado conforme suas necessidades regionais (estaduais ou municipais).

1.3 A QUEBRA DE PARADIGMAS, PARA A EFICIÊNCIA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Não podemos pensar que a gestão democrática ocorre em torno de uma pessoa só, mais sim de uma equipe dirigente, junto ao coordenador e ao vice-diretor da unidade escolar.

Deve-se ocorrer a quebra de paradigmas na educação atual o termo "paradigmas" aqui é utilizado como "estruturas mais gerais e radicais do pensamento" [...] (FERREIRA; AGUIAR, 2008, p. 150), ou seja, um conceito de padrão e modelo de ação social, de que o diretor por ser o de cargo maior na escola, é quem manda, o autoritário, em que os demais funcionários da obedecerão suas ordens como sendo únicas e absolutas.

Paradigmas, nesse sentido, representa uma visão de mundo, uma filosofia social, um sistema de ideias construído e adotado por um determinado grupo social. Assim, paradigmas diz respeito a idéias e valores assumidos coletivamente, consciente ou inconscientemente, [...]” (FERREIRA; AGUIAR, 2008, p. 150).

Nesses aspectos, podemos entender os sistemas de pirâmides que são adotadas nas escolas, como quem manda e sabe ensinar, e quem apenas está ali para obedecer e aprender, ou seja, os professores sempre obedeceriam à gestão, porém isso teria reflexo na sala de aula, com a relação professor-aluno.

Em uma prática escolar que abre espaço para uma relação de troca de parceria com a família e sociedade, que transcende a ideia de ensino depositário, que entende que conteúdo não é fim último do processo ensino-aprendizagem, buscam profissionais engajados, pessoas prontas a interagir com conhecimento, colegas de trabalho e clientela (COLOMBO, 2004, p. 242).

Com isso, espera-se a descentralização do poder, não diminuindo importância e a autoridade do gestor escolar, mais sim contando com o apoio de toda a equipe escolar e a sociedade, para por em prática a gestão democrática na escola, e além de coloca-la em prática, mas fazê-la dar certo e ser eficiente na educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho é relevante para a nossa formação e para a atuação como futuras pedagogas que estarão entrando para o mercado de trabalho, na qual vivenciarão diversas formas de gerenciar uma escola, e principalmente poderão atuar, de forma efetiva, nas escolas que trabalhem com a democracia.

Pensamos na funcionalidade da escola, assim como todos envolvidos nesse processo. Como trabalham? O que fazem cada integrante da gestão? Como a escola se torna efetivamente democrática? Qual a importância de uma sociedade presente na escola?

Sabemos que é de extrema importância os professores, alunos e pais participarem da gestão, abrindo novos caminhos que não permeiam somente nos deveres e direitos, mas também ideais que a educação possibilita. Nos preocupamos em conceituar a gestão, com modelos segundo o autor Libâneo,

e a gestão aplicada na escola, com a autonomia na visão de Lucy e Gadotti, finalizando com o rompimento de imposições que precisam ser quebradas para a implementação da gestão democrática nas instituições escolares.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Constituição Da República Federativa Do Brasil**. De 1988.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20.12.1996. Brasília: MEC, 1996.
- COLOMBO, Sonia Simões et al. **Gestão educacional: uma nova visão**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Marcia Angela da S.. **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. São Paulo: Heccus Editora, 2013.
- LUCY, Heloisa. **Em Aberto**. BRASILIA, v. 17, n. 72, p.11-33, fev.-jun. 2000.
- OLIVEIRA, Maria Auxiliadora. **Gestão educacional: novos olhares, novos abordagens**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007.
- _____. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2008.
- VIEIRA, Alexandre Thomaz; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; ALONSO, Myrtes. **Gestão educacional e tecnologia**. São Paulo: Avercamp, 2003.

HENRI MATISSE

Rúbia Chavasco Fuga

RESUMO

Este trabalho intitulado “Henri Matisse” tem como objetivo abordar a vida e obra desse grande artista que fez com que o Fauvismo ganhasse o mundo, movimento de vanguarda do século XX de extrema importância.

Henri Matisse foi um artista que percorreu diversos caminhos, iniciaremos expondo os pontos importantes de sua vida, desde seu nascimento em 1869 até a data de seu falecimento em 1954. Sua biografia é detalhada com seus feitos, amizades e influências.

Suas obras envolvem pinturas, influências mediterrâneas, janelas, painéis decorativos, livros ilustrados, colagens, esculturas e seu maior empreendimento a Capela do Rosário em Vence.

Nesse trabalho cada fase de seu desenvolvimento artístico será exemplificada com imagens de suas obras.

Palavras-chave: Matisse; Arte; Artes Visuais.

DESENVOLVIMENTO

1. HENRI MATISSE

De acordo com Diana (2017), Henri Matisse foi pintor, escultor, decorador, ilustrador, gravurista e até professor de artes, no entanto, seu maior legado foi o de ter libertar a cor de sua função de segundo plano para destacá-la como elemento pictórico

importante na composição. Abordaremos as datas importantes de sua trajetória, sua pinturas, influências mediterrâneas, painéis decorativos, livros ilustrados, colagens, esculturas e a capela do Rosário.

1.1 Datas

1869: 31 de dezembro em Côteau-Cambrésis, no norte da França, nasce Henri Émile Benoit Matisse.

1882: Estudos no Liceu de San Quentin.

1887: Início dos estudos em Direito.

1889: Primeiro emprego de advogado no consultório de Mestre Duconseil em Saint-Quentin.

1890; Uma apendicite o retém no leito durante um ano. A mãe oferece-lhe um estojo de pintura. Primeiras cópias de quadros. Frequenta os cursos de desenho da escola Quentin de La Tour, continuando seu trabalho de escrevente.

1891: Viagem a Paris: estudos preparatórios para admissão à Escola de Belas Artes de Paris na Académie Julian onde ensinam Bouguereau e Ferrier.

1892: Prefere o estúdio de Gustave Moreau onde encontra Albert Marquet, Rouault, e depois, um pouco mais tarde, Camoin e Manguin.

1894: Nascimento de sua filha Marguerite, com cuja mãe só se casará em 1898.

1895: Gustave Moreau, apreciando seus trabalhos, o aceita como seu discípulo. Viagem à Bretanha. Instala-se no n.º 19 do Quais Saint-Michel.

1896: Expõe, com sucesso, no Salon da Société Nationale des Beaux-Arts de que é membro associado: La Liseuse é comprado pelo Estado. Segunda viagem à Bretanha onde encontra John Russel, amigo de Van Gogh e de Monet.

1897: Morte de Mallarmé e de Gustave Moreau. Exposição dos Nabis na casa de Durand-Ruel. Pinta com modelo com Marquet. Compra de Vollard Les Trois Baigneuses de Cézanne (que oferecerá ao Petit Palais em 1936), um gesso de Rodin e uma tela de Gauguin.

1898: Casa-se com Amélie-Noémi-Alexandrine Parayre.

1900: Grandes dificuldades financeiras. Trabalha com Marquet na decoração do Grand Palais. A sua mulher abre uma loja de modas. Nascimento de seu filho Pierre.

1901: Expõe no Salão dos Independentes.

1902: Expõe na casa Berthe Weil. Retrospectiva Toulouse-Lautrec.

1903: Fundação do Salão de Outono onde expõe com Rouault e Derain. Retrospectiva Gauguin, morto nesse ano. Primeiras gravuras a água-forte.

1904: Primeira exposição pessoal na casa Vollard. Estadia de Verão em Saint-Tropez junto de Signac e de Cross. Experimenta a técnica neoimpressionista.

1905: Expõe Luxo, Calma e Volúpia que Signac compra. No Salão de Outono rebenta o escândalo dos Fauves. Mulher de Chapéu, que é a bandeira deles, é comprada pelos Stein.

1906: Expõe A Alegria de Viver nos Independentes. Visita Biskra na Argélia. Morte de Cézanne. Mostra uma escultura negra a Picasso. Primeiras litografias e gravuras.

1907: Troca de quadros com Picasso que trabalha nas Demoiselles d'Avignon. Luxo 1 é exposto no Salão de Outono. Visita Pádua, Florença, Arezzo e Siena.

1908: Abertura de uma academia nos Invalides. Viagem à Alemanha. Exposição em Nova Iorque, Moscou (La Toison d'Or = O Velo de Ouro) e Berlim. Pinta a Mesa de Jantar Vermelha.

1909: Compra uma casa em Issy-les-Moulineaux. Chtchukine encomenda-lhe A Dança e A Música.

1910: Viagens para a Espanha.

1911-12: Viagem a Moscou para instalação de A Dança e A Música. Estuda os Ícones. Várias viagens a Tânger com Marquet e Camoin.

1913: Exposições das pinturas marroquinas na casa Bernheim-Jeune. Participação na Secessão de Berlim, na Armory Show em Nova Iorque, Chicago e Boston.

1914: As obras expostas em Berlim são apreendidas. Encontra Juan Gris refugiado em Collioure e ajuda-o financeiramente. Instala-se no Quai Saint-Michel. Pinta Notre-Dame e Porta-Janela em Collioure.

1915: Exposição em Nova Iorque.

1916: Exposição em Londres. Primeiro Inverno em Nice.

1918: Encontra Renoir em Cagnes. Expõe com Picasso na Galerie Paul Guillaume. Morte de Apollinaire.

1919: Exposição em Londres. A Mesa Preta, com Antoinette como modelo.

1920: Executa cenários e indumentária do Chant du Rossignol para os Ballets russos de Diaghilev. Verão em Londres e depois em Étretat.

1921: Desloca-se entre Étretat e Paris.

1922: Série das Odaliscas.

1924: Exposição em Nova Iorque, retrospectiva em Copenhague.

1925: Viagem à Itália. Figura Decorativa em Fundo Ornamental.

1927: Recebe o Prêmio Carnegie em Pittsburg. Exposição na casa de seu filho Pierre Matisse em Nova Iorque.

1930: O Dr. Barnes encomenda-lhe A Dança. Albert Skira pede-lhe que ilustre as Poesias de Mallarmé. Viagem ao Taiti, Nova Iorque e São Francisco. Regresso por Suez. Membro do júri do Prêmio Carnegie. Picasso recebe este, depois dele.

1931: Ilustra as poesias de Mallarmé, expõe em Paris, Basiléia e Nova Iorque.

1932-33: Segunda versão de A Dança e viagem a Merion para se instalar.

1934-35: Lydia Delectorskaia posa para Nu Cor-de-Rosa.

1937: Cenário para Rouge et Noir dos Ballets russos. Sala especial para a exposição dos Mestres da arte independente no Petit Palais.

1938: Cenografia e vestuário para o ballet “Vermelho e Negro”, de Chostakovich, exposições com Picasso e Braque em Oslo, Estocolmo e Copenhague.

1940: Separa-se de Amélie. Pinta A Blusa Romena e O sonho.

1941: Operado de uma grave afecção intestinal na clínica do professor Leriche, em Lyon. Ilustração do Florilège des Amours de Ronsard e de Pasiphae de Montherlant.

1943: Instala-se em Vence, villa Le Rêve, onde residirá até 1948.

1944: Começa a série dos papéis a guache e colados que formam a ilustração de Jazz pulcado por Tériade em 1947. Trabalha na ilustração das Fleurs du Mal de Baudelaire. A Senhora Matisse é presa e a sua filha deportada por atos de resistência.

1945: Retrospectiva no Salão de Outono. Expõe com Picasso no Victoria and Albert Museum, em Londres. Expõe na casa de Maeght as suas recentes telas com fotografias dos estados sucessivos delas.

1947: Recebe a Legião de Honra. Morte de Bonnard e de Marquet.

1948: Decora a capela do Rosário do convento dominicano de Vence.

1950: Grande prêmio de pintura na XXV Bienal de Veneza.

1951: Inauguração da Capela de Vence. Léger executa os vitrais da igreja de Audincourt. Exposições no Museu de Arte Moderna de Nova Iorque, em Cleveland, Chicago, São Francisco e Tóquio.

1952: Inauguração do Museu Matisse em Cateau-Cambrésis. Série do Nu azul.

1954: 3 de novembro; morte de Henri Matisse. Repousa no cemitério de Cimiez num terreno oferecido pela cidade de Nice.

1.2 Biografia

Henri Émile Benoit Matisse nasceu em 31 de dezembro em Cateau-Cambrésis, no norte da França, seu pai era negociante de cereais e como um provinciano seu destino era o de ajudar o negócio da família. De acordo com Frazão (2019), aos 18 anos foi enviado a Paris para estudar Direito, ao terminar seus estudos voltou para sua cidade onde logo arranhou emprego em um escritório de advocacia. Como na época não existia a datilografia para agilizar o serviço, ele tinha de copiar os documentos manualmente e como era uma tarefa ingrata, para se divertir, Matisse colocava nos documentos fábulas de La Fontaine. Aos 21 anos teve uma crise de apendicite, o que o obrigou a ficar na cama se convalescendo por algum tempo e para se distrair sua mãe o presenteou com uma caixa de tintas e um livro— o Manual Geral de pintura a óleo de Goupil.

Segundo Diana (2017), Matisse acabou tomando gosto por esse passatempo e começou a dedicar pelo menos uma hora antes do trabalho para a pintura. Teve também instruções de mestres da escola têxtil de Saint-Quentin. Não foi fácil convencer seus pais de que o que queria era ir para Paris estudar pintura, eles não acreditavam que esta podia ser uma carreira mais estável do que a de advocacia. Em 1892 Matisse finalmente chega a Paris, com o consentimento de seus pais, para estudar pintura.

Seu início foi tardio, já tinha quase 23 anos, o que difere de muitos grandes artistas que desde a infância já desenhavam, estudavam pintura e já tinham tido maior contato com arte do que o já adulto Henri Matisse.

Quando em Paris se matricula na Académie Julian para se preparar para os exames da École des Beaux-Arts, acreditando que assim conseguiria abrir as portas para uma carreira tranquila e bem sucedida à maneira tradicional.

Na Académie Julian ouviu de seu professor, o artista Bouguereau, que nunca conseguiria desenhar. De tanto ter de ficar copiando coisas sem sentido, Matisse deixou a Académie. Começou a trabalhar por conta própria no pátio da École des Beaux-Arts, onde esperava que algum professor o visse e o aceitasse como aluno.

Assim aconteceu com Gustave Moreau, que mesmo Matisse não passando em todos os testes, foi admitido em sua classe. Lá conheceu Albert Marquet, Henri Charles Manguin e Charles Camoin, os primeiros a se juntarem no movimento fauvista. Matisse passou vários anos sendo aluno de Gustave Moreau, quando o seu mestre faleceu, o professor que o substituiu pediu que ele se retirasse da aula, pois já estava muito velho para frequentá-las. Após sua saída da École des Beaux-Arts abre um ateliê com André Derain.

Matisse ao contrário dos outros, não desprezava os grandes mestres, ia pacientemente ao Louvre copiá-los, sempre experimentou diversos estilos e teve uma grande base teórica, isso fez com que quando abriu sua escola de pintura, os alunos ficassem surpresos ao encontrarem um professor tradicional ao invés de um maluco liberal. Ele levava tão a sério seus princípios e tinha uma postura tão correta que acabou sendo o líder natural dos Fauvistas e certa vez André Derain pediu a Matisse que fosse a sua casa convencer seus pais de que a carreira de artista era respeitável.

No começo de sua carreira passou por algumas dificuldades financeiras, o que o fez trabalhar como decorador de frisos e sua esposa a abrir uma loja de moda para ajudar no orçamento. Ao começar expor no Salão da Sociedade Nacional de Belas Artes e ter um quadro comprado pelo governo para a casa presidencial, a tela “A leitora”, sua carreira começa fluir e é convidado a se associar na Sociedade Nacional de Belas Artes. Contudo quando o Fauvismo explodiu no Salão de Outono, os membros da Associação ficaram tão chocados que expulsaram Matisse.



A LEITORA 1894

Imagem 1

Porém, nada desanimava a fé de que este era o seu caminho, continua com sua disciplina invejável e sua curiosidade permanente em busca de um estilo próprio fazendo com que ele seja reconhecido como um supremo colorista e idealizador de uma arte tranquila, harmoniosa e agradável, não sendo influenciado e nem abalado pelos acontecimentos do seu tempo. Era um artista cuidadoso, prudente e paciente, que não descansava nunca. Seus trabalhos eram elaborados a partir de muitos estudos e experimentos (na maioria em tamanho natural). Por tudo isso Matisse é considerado, ao lado de Picasso, um dos grandes gênios da pintura do século XX.

Tucker (1999) diz que a posição central de Matisse na arte Moderna foi sustentada e conquistada porque ele conhecia as boas e essenciais qualidades

em cada ramo das artes plásticas, assim como isolar e desenvolver tais qualidades.

Tanto no quadro de cavalete quanto na decoração mural ou desenho feito por diferentes meios, a atitude do artista com essas modalidades estava fundamentada na independência delas. Respeitando a tradição, seus meios e feitos, atitude de pensamento, método de trabalho adequado, o fator que as unifica consiste apenas na confiança e intuição do artista.

1.3 Pinturas

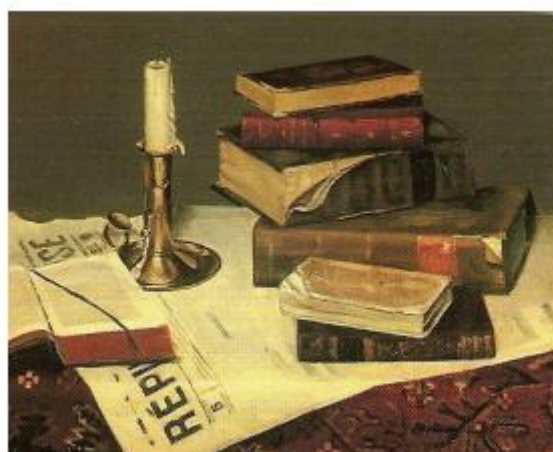
No início de sua carreira Matisse tinha certa influência de Cézanne, Gauguin, Van Gogh e os pós-impressionistas. Começou com um estilo que se aproximava dos Impressionistas e sua primeira obra exposta foi “A mesa de jantar”. Antes de iniciar o movimento que iria mudar de vez sua carreira, flertou com influências sofridas por Chardin, como na obra “Mesa com livros”; Cézanne, de quem comprou obras, cuja influência repercute na tela “Homem nu ou escravo”; com Paul Signac arrisca uma tendência pontilista onde podemos ver em “Luxo, Calma e Volúpia”. Até chegar à primeira obra considerada Fauvista como “Retrato de madame Matisse”, ver imagem 1, conhecido como “A fronteira verde”.

Sempre em busca de um estilo que lhe agradasse, Matisse sob influência de Juan Gris pesquisou o Cubismo no intitulado “A lição de piano”. Embora tenha experimentado diversos estilos, Matisse acabou preferindo criar o seu, uma simplificação da forma cada vez maior e o emprego de cores distintas da realidade, mas de acordo com uma ordem interior. Como disse para seus alunos nas aulas que deu entre 1907 e 1909: “Não se devem estabelecer relações de cor entre o modelo e o quadro; deverá considerar unicamente a equivalência existente entre as relações de cor de seus quadros e as relações de cor do modelo”, tradução de Berta Silveira (1995).



A MESA DO JANTAR 1897

Imagem 2



MESA COM LIVROS 1890



HOMEM NU OU ESCRAVO 1900

Imagem 3

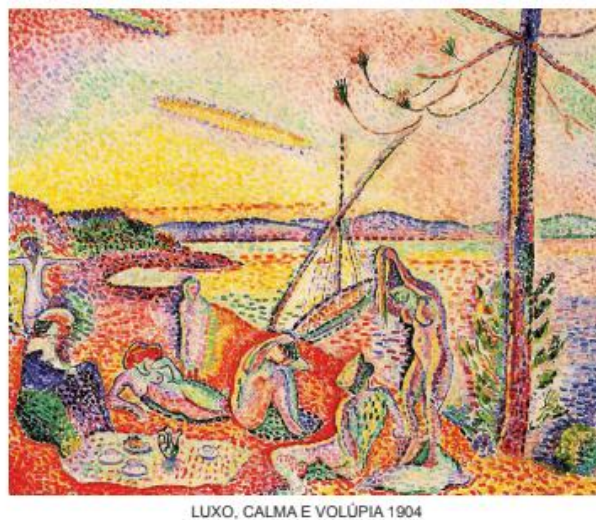


Imagem 4

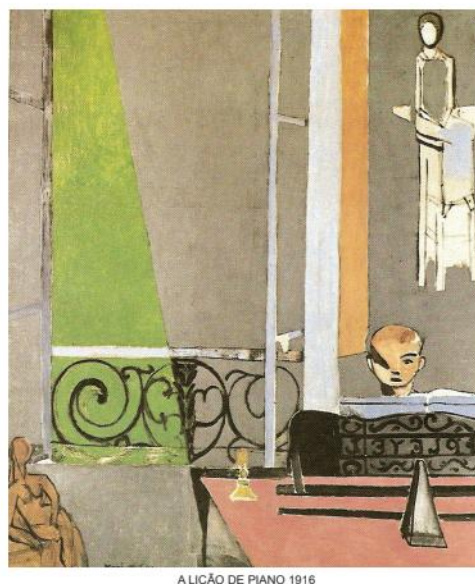


Imagem 5

Imagem 6

Após a exposição Fauvista no Salão de Outono de 1905, o escândalo *fauve* foi inevitável, Matisse foi ridicularizado, mas não cedeu as críticas e continuou aprofundando cada vez mais seus estudos relativos a cor e a simplificação das formas, dando um caráter decorativo às suas obras, sem se preocupar com problemas, angústias ou turbulências. Sua maior preocupação era de que seus quadros fossem um descanso para os olhos, um paraíso perdido que se podia contemplar através da tela. Matisse ia se interessando cada vez mais pelas possibilidades da cor como elemento pictórico que poderia ser utilizada como planos justapostos. Podemos perceber isto na obra “A alegria de viver” e nesta análise de Gênios da Pintura (1967):



A ALEGRIA DE VIVER 1905

Imagem 7

Matisse é chamado de apóstolo de formas otimistas, pois toda sua pintura apresentada com pinceladas vibrantes, amplos planos chapados, serenos ou alegres, quentes e atraentes. Sua obra é encantada e envolvida pela luz. A essência de suas obras obedece a uma exigência que é a composição. Tudo é sacrificado à exigência formal, ou seja, objetos e pessoas ocupam o lugar na tela e se materializam seguindo a determinação da estrutura.

Deste modo, tudo que é colocado na obra é apenas um pretexto que o artista usa para construir composições formalmente impecáveis. Eles estão no quadro, não somente pelo valor de sua forma, e tanto isso é demonstrado que Henri Matisse em sua fase adulta praticamente sai dos recintos fechados para buscar inspirações, ele retrata recintos internos, onde cada recanto pode ser ocupado por algum objeto.

E pouco interessa ao artista se as formas que preenchem os ambientes sejam emprestadas por naturezas-mortas ou pessoas. A vibração das tintas puras, com intensa claridade, revela o temperamento juvenil do mestre, com enfoque na cor como linguagem única, e a forma, a melhor maneira de difundir a mensagem do otimismo, colhida nos aspectos do dia a dia da vida, depurados pela pureza pictórica, desinteressada pelo conteúdo.

1.4 Influências Mediterrâneas

Em 1906 Matisse faz uma viagem para a Argélia, onde comprou telas e cerâmicas, objetos que o faz se interessar cada vez mais pelos padrões decorativos. Matisse ainda voltaria à Argélia mais duas vezes, em 1912 e 1913, junto com a viagem que fez ao Marrocos; foram experiências que repercutiram em telas que retratam odaliscas e em outra com motivos de estampas.



O CAFÉ ARÁBE 1913

Imagem 8



O RIFENHO EM PÉ 1913

Imagem 9



ODALISCA COM CALÇAS CINZA 1912

Imagem 10

ODALISCA SENTADA COM BRAÇOS PARA CIMA
(POLTRONA COM LISTRAS VERDES) 1923

Imagem 11

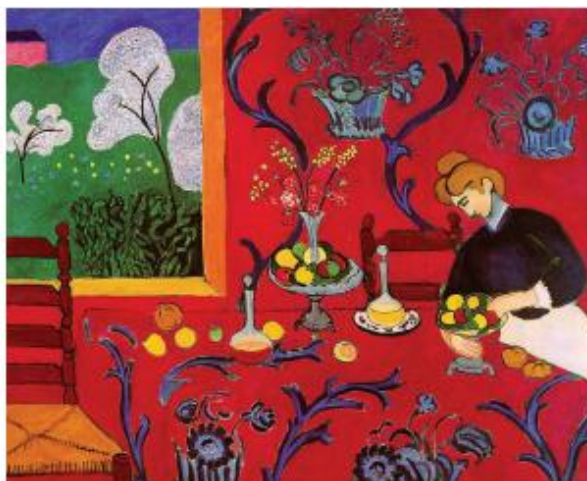
1.5 Janelas

Matisse sempre se interessou muito por janelas e o que elas podiam revelar, as vistas das janelas ora podiam enganar o espectador com fusões da decoração para com o exterior, ora podiam mostrar uma paisagem ao longe.



JANELA ABERTA, COLLIOURE 1905

Imagem 12



HARMONIA EM VERMELHO 1908

Imagem 13

1.6 Painéis decorativos

Suas obras-primas foram os painéis decorativos “A dança” e “A música”, feita por encomenda de um colecionado russo chamado Serguei Schuskin, que há havia comprado “Harmonia em Vermelho” e pretendia decorar as escadarias de sua casa. Matisse surpreende com painéis que alcançavam um novo patamar em sua carreira, as formas são compostas com a máxima economia de meios e com a máxima exploração da cor. Schuskin, porém, hesita em colocar os painéis em sua casa por achar que havia muitos nus e que isso era indecoroso.

Após certa mágoa de Matisse e remorso de Schuskin, este volta atrás e finalmente pendura os painéis. Em 1930, Alfred J. Barnes lhe encomenda a decoração de três grandes vitrais para a fundação que leva seu nome numa cidade da Pensilvânia nos Estados Unidos, este como Schuskin, também havia adquirido obras de Matisse. A possibilidade de casar sua pintura com uma utilidade decorativa (coisa que ele sempre almejou), fez com que Matisse retomasse o tema de “A dança”. Apesar de trabalhar na França, Matisse fez

questão de fazer o painel em escala real, mas deram a medida errada dos espaços – o que só foi percebido na colocação – e Matisse teve de refazer o trabalho. O painel abaixo foi recolhido e não há qualquer reprodução colorida da versão definitiva – decisão tomada pelo proprietário.



A DANÇA ESTUDO PREPARATÓRIO 1910



A DANÇA VERSÃO DEFINITIVA 1910



A DANÇA I ESTUDO PREPARATÓRIO 1930



A DANÇA 1930-32

Imagem 14

De acordo com Barbosa (2009), além do painel “A dança” ele também deixou de lado a pintura, nos anos 40, e entregou-se apenas a trabalhos decorativos, como os cartões para as tapeçarias Polinésias e maquetes para painéis estampados sobre linho. Expressão e decoração, para Matisse, seria uma mesma unidade, uma mesma coisa, o último termo estaria condensado no primeiro. A lição que ele nos deixou é que um grande artista tem de olhar para a vida sem nenhum preconceito, e as obras de Matisse e sua trajetória comprova esse ponto de vista.

1.7 Livros ilustrados

Matisse por volta dos anos 30 é convidado a ilustrar uma nova edição dos poemas de Mallarmé, pelo editor suíço Albert Skira. Suas ilustrações consistiram em uma série de gravuras que eram uma composição gráfica a favor do livro, já que o texto formava uma área “preta” ele decidiu ilustrar em “branco”. Os desenhos eram feitos com linhas bem finas, complementando o texto e as margens para não confrontarem com a massa preta da mancha gráfica. As imagens fugiam das habituais encontradas nas suas telas, ele fez um cisne, um barco, uma cabeça feminina com cabelos encaracolados em volta e os retratos de Edgar Allan Poe e Baudelaire.

Após este empreendimento Matisse ainda ilustrou *Ulisses* de James Joyce, *Pasiphaé* de Henry de Montherlant (que neste caso era o contrário das ilustrações de Mallarmé - ilustradas em preto - já que o texto continha muitas áreas em “branco”), uma antologia de poemas de amor de Ronsard, poemas de Charles d’Orleans (neste ele ilustrou, selecionou os poemas e os escreveu a mão) e o ponto máximo de seu trabalho como ilustrador de livros, foi o seu próprio: *Jazz*. Matisse também ilustrou mais quatro livros não muito mais importantes que estes mencionados acima. *Jazz* foi iniciado em 1943 e publicado em 1947, Matisse ilustrou e o escreveu à mão. O texto também foi uma criação sua e consistia em reflexões sobre arte, amor entre outras coisas. A função do livro era simplesmente visual, que continham suas memórias sobre circo, folclore e viagens. Como vemos nas imagens: “Cavalo, tratador e palhaço”, “O enterro de pierrot”, “A lagoa”, “O cowboy”, “Icaro” e “O destino”.



PASIPHAË ABRAÇANDO UMA OLIVEIRA 1952



TÉNÉBRES DE MOI-MÊME, JE M'ABANDONNE À VOUS 1944

Imagem 15



Imagem 16



Imagem 17

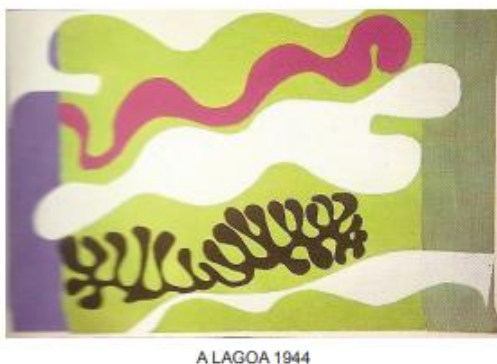


Imagem 18

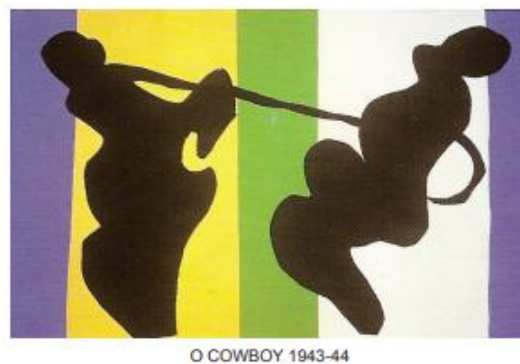


Imagem 19

Imagem 20



ICARO 1943

Imagem 21



O DESTINO 1946-47

Imagem 22

1.8 Colagens

Devido a problemas de saúde (uma grave cirurgia no estômago), seus últimos anos foram passados principalmente na cama, não podendo ficar muito tempo em pé, Matisse se viu obrigado a deixar a pintura um pouco de lado e passa a desenvolver uma técnica que consistia em pintar papéis com guache, recortá-los e depois colá-los em algum suporte. Isso possibilitou que ele não parasse totalmente de produzir e de investigar a cor como sempre aconteceu em sua carreira.

Matisse já havia utilizado essa técnica no processo de elaboração do quadro “A Dança” e no livro ilustrado Jazz. O que conferia originalidade ao processo das colagens de Matisse era justamente o pioneirismo em elevar este trabalho manual e muitas vezes desprezado ao nível de arte. Quando começou com esta técnica, ela era somente um auxiliar na diagramação dos murais, depois ele utilizou a técnica em tapeçarias, mantas, cerâmicas e vitrais. Suas colagens revelam cores fortes, formas simples e cheias de movimento que caracterizam seu estilo como em “Nu azul” e chegam até a penetrar no abstracionismo como em “O caracol”.



Imagem 23



Imagem 24



Imagem 25



Imagem 26

1.9 Esculturas

Henri Matisse também enveredou pelo mundo da escultura, somente dez anos após ter iniciado sua carreira como pintor, não objetivando a monumentalidade e nem impressionar as pessoas. Suas esculturas são pequenas e transmitem calma, sua falta de habilidade técnica não comprometeu o desenvolvimento de peças interessantes e com um estilo entre o tradicional e seu estilo próprio, apesar de ter se esforçado muito para conseguir se acostumar com o trabalho tridimensional.

Sua ideia era de que as esculturas o ajudassem na pintura, e muitas de suas obras saíram de quadros como a peça “Nu reclinado”. Temos uma visão mais abrangente das esculturas de Matisse, que segundo Tucker (1999), até 1990, com exceção da obra figurativa e acadêmica, a maior parte das pinturas de Matisse havia sido paisagens, interiores e naturezas-mortas. Eles estava vivenciando uma série de influências e estilos, sem encontrar uma área grande o bastante para conter-lhe a ambição crescente. Matisse iniciou na escultura porque queria incorporar a figura a sua arte, e ela era o modo mais direto de aproximar-se dela, o artista precisava da continuidade, do prolongamento do trabalho, em seus dois primeiros projetos de escultura principais, que são eles “O jaguar – segundo Barye” e “O escravo”.

O autor ainda afirma que ele buscava estabilidade psicológica numa época em que suas ideias sobre pintura estavam mudando num ritmo muito acelerado, ele buscava luz e sombra num objeto, para munir-se de uma experiência cada vez mais difícil de recapturar na pintura, uma vez que ele havia aceitado a tendência histórica à planaridade que tinha iniciado com o impressionismo.

Por fim, nessa época, a escultura lhe proporcionava uma área para expressão de suas emoções e sentimentos de uma violência e intencidade que jamais reaparecerão tão abertamente em sua obra. O primeiro grupo de escultura que o artista fez, entre os anos de 1899 e 1903, foram: “O jaguar”, “O escravo”, “Busto de uma mulher velha”, “Estudo de um pé”, “Cavalo”, “Ecorché”, “Madeleine I e II”, exibe um grande leque de temas e tratamento únicos e extremamente expressivos em sua arte.



NU RECLINADO I 1907

Imagem 27



O ESCRAVO 1900-04

Imagem 28



FIGURA SENTADA COM MÃO
DIREITA NO CHÃO 1908

Imagem 29



A SERPENTINA 1909

Imagem 30



AS COSTAS I 1909

Imagem 31



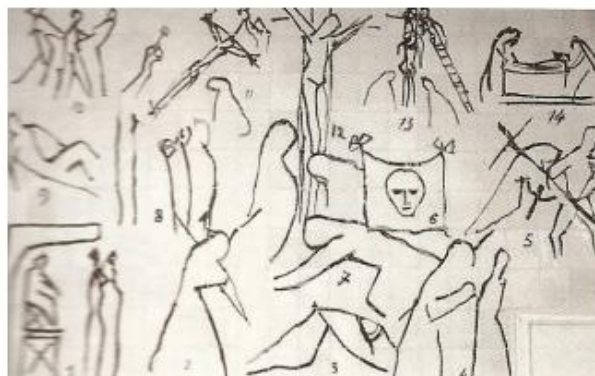
CABEÇA DE JEANNETTE I, II, III, IV E V 1910-13

Imagem 32

1.10 Capela do Rosário

Matisse quando sofreu a cirurgia no estômago e já perto de seus anos finais foi cuidado por uma freira, chamada Monique Bougeois, que o auxiliava na tarefa dos papéis recortados e acabou o encarregando de cuidar da decoração da capela das freiras dominicanas em Vence. Tarefa essa que ele acatou com muito gosto, considerou como o maior empreendimento de sua vida e que tinha muita relação com seus trabalhos decorativos. Para a capela, Matisse, elaborou vitrais coloridos que refletem nos painéis de azulejo cores combinando amarelo, verde e azul que fazem uma referência a Árvore da Vida, painéis em azulejo com motivos de São Domingos, a Virgem e o Menino e a Via Crucis, todos desenhados somente com traços pretos característicos de

seu estilo, para absorverem a luz dos vitrais. E ainda desenhou os instrumentos da liturgia.



VIA CRUCIS

Imagem 33



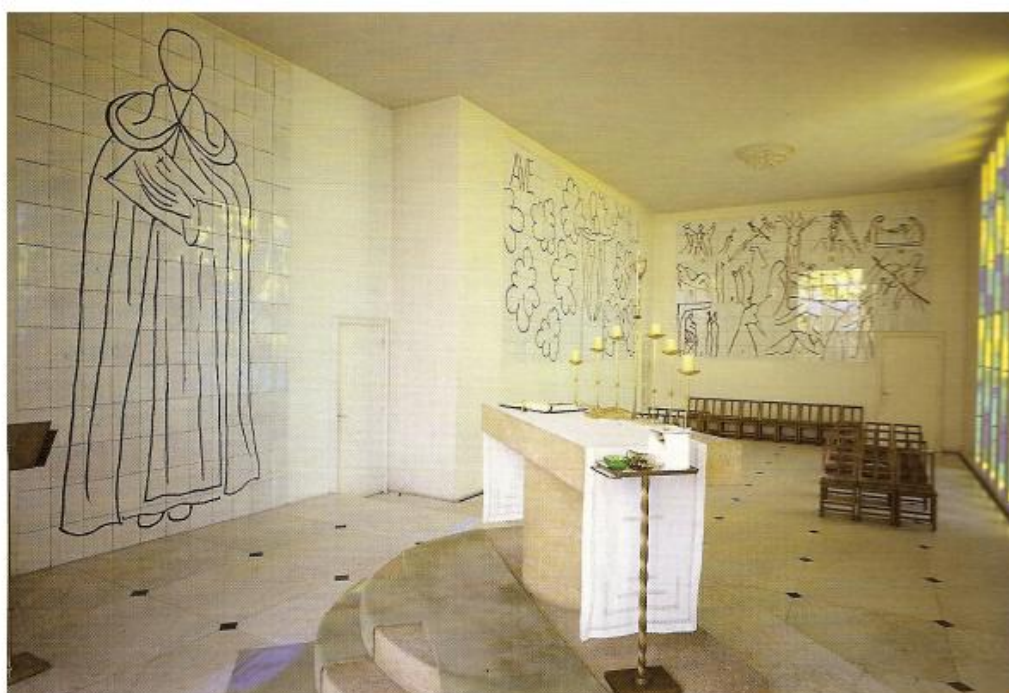
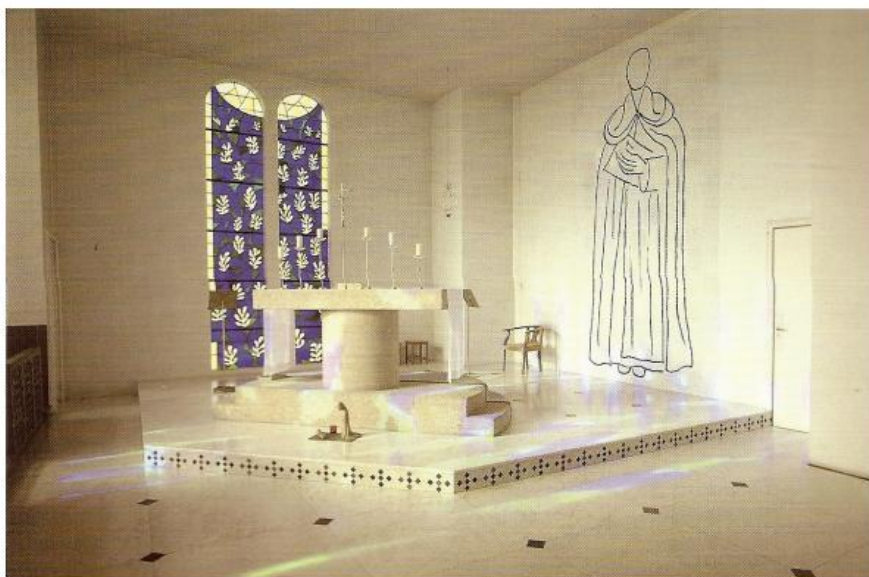
A VIRGEM E O MENINO

Imagem 34



VITRAL A ÁRVORE DA VIDA

Imagem 35



VISTAS DO INTERIOR DA CAPELA DO ROSÁRIO

Imagens 36 e 37

Por fim, apesar de ter tido início tardio, Henri Matisse foi um artista muito produtivo e ativo, sempre em busca do seu estilo, teve muitas experiências com diversos artistas e fez as suas próprias. Fez pinturas, esculturas,

decorações, ilustrações, tapeçarias, cerâmicas, gravuras, colagens e desenhos. Quando a doença já o incapacitava de trabalhar em pé, ele arranhou uma maneira de se manter produzindo: suas colagens são cheias de energias e cores.

Já nos anos finais, Matisse mais do que nunca produziu e fez seu maior empreendimento: a decoração da capela do Rosário em Vence. Isto prova mais do que nunca que ele merece o lugar de destaque que recebeu quando, por exemplo, o Museu de Arte Moderna de Nova Iorque inaugurou com um grande acervo seu e uma retrospectiva, isto comprova que o artista é um dos maiores pintores do século XX.

CONCLUSÃO

Esse trabalho intitulado “Henri Matisse” teve como objetivo abordar a vida e obra desse grande artista que fez com que o Fauvismo ganhasse o mundo através de seus trabalhos na pintura, escultura, painéis decorativos, ilustrações de livros e colagens.

Matisse foi um artista extremamente ativo, buscou um estilo e linguagem própria, mesmo com as dificuldades, nos piores momentos de sua doença, ele conseguiu levar cor e forma para suas obras.

O artista teve seu papel na história, realizou seu maior empreendimento, a capela do Rosário em Vence, no final de sua carreira.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Ignez. **Gênio que amava décor**. Disponível em: <https://emails.estadao.com.br/noticias/casa-e-decoracao,genio-que-amava-decor,459059>. Acesso em: 26/08/2019 às 10h38

DIANA, Daniela. **Henri Matisse**. INTERNET. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/henri-matisse/>. Acesso em 17/08/2019 às 10h09 (15/10/17)

FRAZÃO, Dilva. **Henri Matisse**. INTERNET. Disponível em: https://www.ebiografia.com/henri_matisse/. Acesso em: 13/08/2019 às 10h33 (30/04/19).

GÊNIOS DA PINTURA. **Henri Matisse no 7**. São Paulo: Abril Cultural, 1967.

GILLOT, Françoise. **Matisse e Picasso**. Tradução por J. E. Smith Caldas. Sem edição. São Paulo: Siciliano, 1992. (p. 65 nota de rodapé n.º 11)

SEM AUTOR. **Henri Matisse**. Tradução por Berta Rodrigues Silveira. sem ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1995.

TUCKER, Willian. **A linguagem da escultura**. Tradução por Antonio Manfredinni. sem ed. São Paulo: Cosac & Naify Edições, 1999.

O PRINCÍPIO DE INTEGRALIDADE NA EDUCAÇÃO

Cássia Quaresma de Almeida Matos

RESUMO

A educação integral representa uma abordagem transformadora no contexto educacional, que vai além da mera transmissão de conhecimentos para abraçar o desenvolvimento completo do aluno em todas as suas dimensões. Ao longo deste trabalho, pudemos explorar os fundamentos teóricos e as práticas da educação integral, destacando sua importância na promoção da formação integral dos estudantes.

Palavras-chave: Educação. Integral. Inclusão, Legislação.

Em 1988 foi promulgada a Constituição Federal da República, prevendo em seu artigo 210, a criação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 1998). Após, em 1996, foi criada a Diretrizes e Bases da Educação Nacional, por meio da Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996).

Desde então, diversas normas foram criadas, dentre as quais dez volumes que estabelecem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano; Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM); Programa Currículo em Movimento; Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCN); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) (BRASIL, 2018).

Todos os documentos normativos instituídos vêm sendo objeto de atualizações constantes e permanentes, visando garantir a melhor política pública de fomento a educação no âmbito nacional.

O processo de construção é marcado por ações múltiplas do poder público e sociedade, e assim não demonstra avanço significativo em searas que se fazem necessárias para um olhar adequado às complexidades que estão envoltas ao reconhecimento da Educação integral dentro das escolas e instituições de ensino.

Além disso, aponta a necessidade de se trabalhar temas referentes à sexualidade na escola e da formação docente, sendo caracterizada como um tema dinâmico e estratégico na escola, que propicia uma educação crítica e transformadora.

Para tanto, trabalhar a Educação é um processo incessante em constante desenvolvimento, pois muitas questões precisam ser resolvidas, começando pela formação dos professores, na qual já foram sujeitos de investimentos de diferentes ordens desde a década de 1990.

As 10 competências gerais da Educação Básica foram definidas pelo Ministério da Educação (MEC) do Brasil, como parte da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), buscando orientar e nortear o processo educativo em todas as etapas da Educação Básica, que compreende desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Essas competências são fundamentais para promover uma formação integral dos estudantes, indo além do simples domínio de conteúdos específicos, visando o desenvolvimento de habilidades e valores essenciais para a vida em sociedade.

A primeira competência geral destaca a valorização e compreensão da diversidade, reconhecendo-a como um elemento fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Isso implica no respeito às diferenças culturais, étnico-raciais, de gênero, religião, entre outras, e na promoção do diálogo intercultural.

A segunda competência refere-se à compreensão e utilização de conhecimentos científicos, históricos, geográficos e matemáticos, para compreender e transformar a realidade. Aqui, o objetivo é desenvolver o pensamento crítico e a capacidade de investigação, estimulando o estudante a analisar o mundo ao seu redor de maneira mais profunda e reflexiva.

A terceira competência destaca a comunicação, tanto na oralidade quanto na escrita, como ferramenta fundamental para expressar ideias, sentimentos e opiniões de forma clara e coerente. Além disso, inclui o

desenvolvimento da capacidade de interpretar textos e de se comunicar em diferentes contextos e linguagens.

A quarta competência geral ressalta a capacidade de pensar criticamente, analisando de forma reflexiva as informações recebidas e os argumentos apresentados, buscando construir um pensamento autônomo e crítico diante dos desafios do mundo contemporâneo.

A quinta competência enfatiza o desenvolvimento do trabalho e da colaboração em equipe, reconhecendo a importância do trabalho coletivo para o alcance de objetivos comuns, bem como para o fortalecimento da solidariedade e do respeito mútuo.

A sexta competência destaca a valorização da cultura digital, reconhecendo a importância das tecnologias da informação e comunicação (TICs) na sociedade atual, e estimulando o uso crítico, ético e responsável dessas ferramentas.

A sétima competência geral refere-se à autonomia e protagonismo dos estudantes, incentivando-os a assumir responsabilidades, tomar decisões e participar ativamente da construção do conhecimento, sendo agentes ativos em seu próprio processo de aprendizagem.

A oitava competência destaca a capacidade de se relacionar com empatia, solidariedade, respeito e repúdio à violência, promovendo a construção de relações interpessoais saudáveis e o desenvolvimento de uma cultura de paz.

A nona competência ressalta a conscientização e ação socioambiental, reconhecendo a importância da sustentabilidade e do cuidado com o meio ambiente, bem como a necessidade de promover práticas sustentáveis e de preservação dos recursos naturais.

Por fim, a décima competência geral da Educação Básica destaca a reflexão e a atuação ética, promovendo o desenvolvimento de valores como a honestidade, a responsabilidade, a justiça e o respeito aos direitos humanos, fundamentais para uma convivência democrática e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Essas competências gerais não são independentes, mas inter-relacionadas, e devem ser desenvolvidas de forma integrada ao longo de todo o percurso educacional, contribuindo para a

formação integral dos estudantes e preparando-os para enfrentar os desafios e demandas da vida pessoal, social e profissional.

A Educação preocupa-se em direcionar suas práticas de ensino pautadas na formação de pessoas independentes, capazes de mobilizar conhecimentos, valores, habilidades e atitudes diante de situações de vida. Segundo Delors (UNESCO, 1998), “a educação estimula a resolução de problemas, desafia os alunos a trabalharem com os conhecimentos já adquiridos, a integrá-los e a criar novos, tendo como base os 4 pilares: Aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver; aprender a ser.

A importância para um profissional compreender a funcionalidade de suas atividades e obter uma visão sistêmica para tomar uma decisão, implica na busca de uma formação que o ajude tomar decisões e entender o impacto que essas decisões causarão. Cabe ao profissional desenvolver conhecimento e habilidades para decisões mais eficientes, tornando mais produtivo o trabalho, com resultados mais duradouros e melhores para o ensino.

Barros e De Paula Vieira (2021) ressaltam que a educação é um processo contínuo, que passa por diversas transformações, a escola é um espaço de mudanças, que apresentam influência do meio social, econômico, político e cultural. Esse processo de transformação tem como protagonista os gestores escolares.

Os desafios gerados pela necessidade de reestruturação para atender aos anseios formativos na atualidade exigem que as escolas desenvolvam nos educadores competências formativas mais apuradas, onde a atuação destes requer muito profissionalismo e ações integradas, capazes de contribuir com o desenvolvimento da cidadania no país, com menos taxas de evasão, repetências e exclusão social. Dessa forma uma prática adequada de gestão de pessoas estimula os colaboradores a trabalharem com maior eficiência, desenvolverem as atividades em equipe, agirem com responsabilidade social, determinação e com conhecimentos técnicos na área de atuação.

Segundo Tavares (2009) a educação integral é uma abordagem educacional que busca promover a formação integral do aluno, indo além do ensino acadêmico tradicional para incluir o desenvolvimento social, emocional, físico e cultural. Esse modelo reconhece a importância de abordar as

necessidades individuais de cada aluno e de proporcionar oportunidades de aprendizado em diversos contextos e áreas da vida.

Um dos principais objetivos da educação integral é garantir que os alunos adquiram habilidades e competências essenciais para enfrentar os desafios do século XXI, como pensamento crítico, criatividade, colaboração e resolução de problemas. Isso é feito através de uma variedade de atividades e experiências, que podem incluir projetos interdisciplinares, atividades artísticas e esportivas, programas de tutoria e participação em projetos comunitários (POSSER; DE ALMEIDA; MOLL, 2016).

Além disso, a educação integral valoriza a diversidade e a inclusão, reconhecendo que cada aluno tem seus próprios interesses, habilidades e necessidades. Portanto, é fundamental oferecer um ambiente educacional acolhedor e inclusivo, onde todos os alunos se sintam respeitados e valorizados.

Outro aspecto importante da educação integral é o envolvimento da família e da comunidade no processo educacional. Os pais e responsáveis são parceiros essenciais na educação de seus filhos, e a colaboração entre escola, família e comunidade pode enriquecer significativamente a experiência educacional dos alunos.

No Brasil, as diversas concepções de educação integral começaram a surgir na primeira metade do Século XX, período em que, de acordo com Coelho (2009), coexistiram múltiplos movimentos, tendências e correntes políticas com abordagens distintas sobre a educação e a defesa da educação integral. Entre esses movimentos estavam os integralistas, os anarquistas e os liberais. Segundo Coelho (2009, p.88), os integralistas fundamentavam a educação integral na espiritualidade, no nacionalismo cívico e na disciplina, características que podem ser descritas como politicamente conservadoras. Por outro lado, para os anarquistas, a ênfase estava na igualdade, autonomia e liberdade humana, refletindo uma clara opção por aspectos politicamente emancipatórios (COELHO, 2009, p.88).

Quanto ao pensamento liberal, Coelho (2009) destaca Anísio Teixeira como um grande defensor da educação integral. Teixeira defendia que a educação integral deveria proporcionar uma formação completa para as

crianças do ensino fundamental, por meio de atividades intelectuais, artísticas, profissionais, físicas, de saúde e de cunho ético-filosófico.

A educação faz parte da essência do ser humano, o homem age sobre a natureza para garantir sua sobrevivência e repassa para o seu semelhante o seu conhecimento, criando um processo de ensino e aprendizagem. Dentro dessa perspectiva, a educação pode ser compreendida como apropriação de cultura que foi produzida por um ser humano e a escola, o local de produção do conhecimento, devendo ser organizada para formar sujeitos participativos, críticos e criativos.

Segundo Nogueira (2006) “a escola e a família, assim como outras instituições, vêm passando por profundas transformações ao longo da história. Estas mudanças acabam por interferir na estrutura familiar e na dinâmica escolar”.

O princípio de integralidade na educação refere-se à sua base essencial, que deve ser abrangente, abordando todas as dimensões do desenvolvimento humano de forma completa e não fragmentada. Uma educação integral se caracteriza pela qualidade sociocultural, integrando elementos como cultura, saúde, transporte, assistência social e outros aspectos à experiência educacional. Mais do que simplesmente frequentar a escola em período integral, a educação integral oferece a oportunidade de desenvolver plenamente todas as potencialidades humanas, englobando o corpo, a mente, a sociabilidade, a arte, a cultura, a dança, a música, o esporte, o lazer e outras áreas da vida.

Candau (2002) expõe que a família é a primeira mediadora entre homem e cultura, se constituindo como uma unidade dinâmica das relações de cunho afetivo, social e cognitivo que estão imersas nas condições materiais, históricas e culturais de um dado grupo social. É por meio das interações familiares que se concretizam as transformações nas sociedades que, por sua vez, influenciarão as relações familiares futuras, caracterizando-se por um processo de influências bidirecionais, entre os membros familiares e os diferentes ambientes que compõem os sistemas sociais, dentre eles a escola.

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e

pesquisas, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (REIS et al. 2008).

“É importante que a família esteja engajada no processo ensino aprendizagem. Isto tende a favorecer o desempenho escolar, visto que o convívio da criança com a família é muito maior do que o convívio com a escola” (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010).

Souza (2009) expõe que de forma rotineira, atualmente “existem situações em que o educador busca informações sobre os acontecimentos mais íntimos da vida familiar, sempre em nome de melhor compreender o aluno e de aperfeiçoar sua ação pedagógica”.

Dessen e Polonia (2007) relatam que isso resultou em modificações nas estruturas e nos modos de vida familiares e nas estruturas e processos escolares, que se uniram para dar origem a um sistema de interdependências e de influências recíprocas entre a família e a escola, "duas instituições condenadas a cooperar numa sociedade escolarizada".

O estreitamento das relações dos professores com os pais, pode apresentar maiores informações a respeito de quem são os alunos, suas famílias, sua cultura, sua vida cotidiana e isso pode ajudá-los a desenvolver o seu trabalho de forma mais competente. Por parte dos pais, relações mais estreitas com a escola podem favorecer a escolarização dos filhos por dar indicações à escola a respeito de suas expectativas e por contribuir para que este processo ocorra sem transtornos. Se as duas estabelecerem uma linguagem comum e estratégias definidas colaborativamente no trato de alguns aspectos do desenvolvimento e da escolarização dos estudantes, é possível que as crianças consigam ter um percurso acadêmico mais significativo (NOGUEIRA, 2006).

Candau (2002) constata que as diferenças no aprender dizem respeito à hereditariedade, ao gênero, à cultura e ao ritmo no processo de aprendizagem, o que comprova que as experiências familiares aliadas ao trabalho escolar resultam numa melhora eficaz em relação ao nível de aprendizagem e consequentemente do rendimento escolar, Paro (2007) concorda com a autora ao afirmar que quanto maior o fortalecimento da relação pai e escola, melhores serão os benefícios, resultando em princípios facilitadores da aprendizagem e formação social da criança.

Souza (2009) relata que cada vez mais, os educadores passam a tentar se informar do contexto familiar na busca pela melhor compreensão do aluno, Reali e Tancredi (2005) justifica isso ao fato de que os recursos psicológicos, sociais, econômicos e culturais dos pais são aspectos essenciais para a promoção do desenvolvimento humano, logo apresentam influencia direta no desempenho educacional da criança.

Candau (2008) destaca a necessidade de uma abordagem interdisciplinar e crítica na formação de professores, que os capacite não apenas a transmitir conhecimentos acadêmicos, mas também a desenvolver habilidades e valores relacionados aos Direitos Humanos. A autora argumenta que a formação de professores deve incluir reflexões sobre questões éticas, políticas e sociais, além de proporcionar experiências práticas que incentivem os futuros educadores a promoverem a justiça, a igualdade e o respeito à diversidade em suas práticas pedagógicas.

A educação integral deve acontecer “em todos os cantos”, em diferentes espaços, tempos e durante a vida inteira: na infância, na pré-adolescência, na adolescência, na idade adulta e na velhice. Estamos sempre aprendendo e ensinando, educando e nos educando.

O estudo da educação faz parte da essência do ser humano, o homem age sobre a natureza para garantir sua sobrevivência e repassa para o seu semelhante o seu conhecimento, criando um processo de ensino e aprendizagem.

Dentro dessa perspectiva, a educação pode ser compreendida como apropriação de cultura que foi produzida por um ser humano e a escola, o local de produção do conhecimento, devendo ser organizada para formar sujeitos participativos, críticos e criativos.

No cenário onde se demonstra diariamente a importância do âmbito escolar para formação do ser humano, a qualidade da educação, é imprescindível para haja êxito na educação, integrando o empenho de todos, educandos, familiares, gestores e professores, buscando ações e soluções para o desenvolvimento pleno do processo ensino-aprendizagem.

Ensinar não é um trabalho fácil; exige tempo, paciência, esforço e conhecimento. Mas, embora alguns professores tenham todos esses componentes, eles não obtêm bons resultados com seus alunos. Foi assim

que na busca de informações agregadas aos meus conhecimentos anteriores descobri que o carinho dispensado pelos professores é fundamental no processo de aprendizagem do aluno.

Por meio desse exemplo é possível vincular a relação afetiva entre professor e aluno, pois o carinho dado por um professor pode trazer grandes mudanças na vida de uma criança tanto no sucesso escolar como em toda a sua vida. No entanto, na maioria das vezes são mencionados conceitos como relação afetiva, ensino com afeto, interação afetiva, mas o que significa afeto.

Ernest Hilgard (1963) reconheceu o especialista em aprendizagem e cognição afirma a necessidade de uma abordagem integrativa: “teorias puramente cognitivas de aprendizagem serão rejeitadas a menos que um papel seja atribuído à afetividade”.

A educação faz parte da essência do ser humano, o homem age sobre a natureza para garantir sua sobrevivência e repassa para o seu semelhante o seu conhecimento, criando um processo de ensino e aprendizagem. Dentro dessa perspectiva, a educação pode ser compreendida como apropriação de cultura que foi produzida por um ser humano e a escola, o local de produção do conhecimento, devendo ser organizada para formar sujeitos participativos, críticos e criativos.

Para Dutra (2017) as organizações e pessoas devem estar, lado a lado, num processo contínuo de troca de competências. A instituição de ensino deve colocar à disposição suas instalações para seus funcionários, ampliando-as; e os funcionários, transferem para a escola seu conhecimento, produzindo-lhe condições para enfrentar novos desafios.

A Educação sofre mudanças sociais que impactam a vida escolar, os currículos, as metodologias, os tempos, espaços e circunstâncias. Essas mudanças interferem na vida das pessoas, nas relações entre elas, no mundo do trabalho e na escola. Novas abordagens revolucionam a educação e o ensino, acontecendo no bojo das condições sócio históricas da contemporaneidade.

Segundo Kreimer (2009), há uma relação entre o conhecimento científico, desenvolvimento tecnológico, social, econômico e cultural, dentre outros.

O processo de conhecimento não tem um percurso fácil, mas, ao ser produzido, procede pelo questionamento da realidade, problematizando-a e levantando fatos e dados, que são então analisados e discutidos com a comunidade científica e com a sociedade, para então chegar-se a inovações, visando, principalmente, à melhoria na qualidade da vida humana.

Segundo Camargo e Daros (2008) é fundamental mudar a escola, com novas metodologias que maximizem o potencial de aprendizagem dos alunos desenvolvendo as funções executivas, suas competências, habilidades e atitudes, pois todas as pessoas têm capacidade de criar e produzir ideias novas capazes de serem implementadas e gerar impacto.

Moran (2015) expõe que a criação de desafios, atividades, jogos, recompensas estimulantes, que combinam percursos pessoais e grupais, com o uso de plataformas adaptativas, a partir das quais alunos e docentes aprendem com interações adequadas e uso de tecnologias digitais diversas, pode ser utilizada pelos supervisores escolares.

Não há dúvidas de que toda inovação é um desafio, pois desinstala, exige quebra de paradigmas, saída da zona de conforto, disponibilidade para atualização, para criar estratégias e buscar recursos, esforço para adaptá-los aos conteúdos, mobilizar discentes, deixar para trás esquemas rígidos, inibidores, geradores de práticas estereotipadas e desinteressantes.

Uma das muitas maneiras pelas quais os formuladores de políticas podem melhorar e promover o uso de liderança digital e integração tecnológica nas escolas é por meio do estabelecimento de legislação que forneça uma estrutura para que recursos suficientes sejam alocados para tais iniciativas em todo o país.

A educação eficiente de pessoas implica em processos aperfeiçoados sejam eles de qualquer natureza, não fugindo a esta regra o Processo Educacional, e é na escola que o contexto humano, o político e o relacional podem, efetivamente, tornarem-se eficazes.

CONCLUSÃO

Ao reconhecer a necessidade de desenvolver habilidades cognitivas, sociais, emocionais e culturais nos alunos, a educação integral se mostra

alinhada com as demandas do mundo contemporâneo, que exige indivíduos preparados para lidar com a complexidade e a diversidade da sociedade atual. Além disso, a educação integral tem o potencial de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, ao preparar os alunos para serem cidadãos ativos e conscientes, capazes de participar ativamente na vida democrática de suas comunidades.

Diante disso, é fundamental que as políticas educacionais e as práticas pedagógicas estejam alinhadas com os princípios da educação integral, garantindo que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade que promova seu desenvolvimento integral.

REFERÊNCIAS

BARROS, Fernanda Costa; DE PAULA VIEIRA, Darlene Ana. Os desafios da educação no período de pandemia. *Brazilian Journal of Development*, v. 7, n. 1, p. 826-849, 2021.

BRANDI, Arlete Terezinha Esteves; GURGEL, Célia Margutti do Amaral. A alfabetização científica e o processo de ler e escrever em séries iniciais: emergências de um estudo de investigação-ação. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 8, n. 1, p. 113-125, 2002.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais; terceiro e quarto ciclo: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CABANAS, José María Quintana. **Educación moral y valores**. Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación, 1996.

CAMPOS, Maria Malta. A constituinte e a educação da criança de 0 a 6 anos. In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 59, p. 57-65, novembro 1986.

CANDAU, V.M.F. Educação em direitos humanos e formação de professores/as. In: SCAVINO, S.; CANDAU, V.M.F. (Org.). *Educação em direitos humanos: temas, questões e propostas*. Petrópolis: DP et alii, 2008

CAETANO, Luciana Maria. Relação escola e família: uma proposta de parceria. **Dialógica**, v. 1, n. 1, p. 51-60, 2004.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Sociedade, cotidiano escolar e cultura (s): uma aproximação. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 79, p. 125-161, 2002.

CANÁRIO, Rui; CABRITO, Belmiro; CAVACO, Carmen. Administração local e formação de formadores. CANÁRIO, R. CABRITO, B.(Org.). Educação e formação de adultos: mutações e convergências. Lisboa: Educa, p. 127-158, 2005.

CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. **A sala de aula inovadora-estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. Penso Editora, 2018.

COELHO, Lígia Martha Coimbra. História (s) da educação integral. **Em Aberto**, v. 21, n. 80, 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. **Cadernos de pesquisa**, v. 38, p. 293-303, 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 23, p. 168-200, 2002.

DEVRIES, Rheta; ZAN, Betty. **A ética na educação infantil: o ambiente sócio-moral na escola**. Artmed Editora, 2018.

DEWEY, John; SUHR, Martin. Die Suche nach Gewißheit: eine Untersuchung des Verhältnisses von Erkenntnis und Handeln. Suhrkamp, 1859.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007.

DIMOND, Rebecca; BARTLETT, Andrew; LEWIS, Jamie. What binds biosociality? The collective effervescence of the parent-led conference. **Social Science & Medicine**, v. 126, p. 1-8, 2015.

FREIRE, Paulo. Educação “bancária” e educação libertadora. **Introdução à psicologia escolar**, v. 3, p. 61-78, 1997.

GARDNER, Howard. La nueva ciencia de la mente: Historia de la revolución. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1985.

KAMII, Constance; DEVRIES, Rheta. **Piaget para a educação pré-escolar**. Artes Médicas, 1991.

KREIMER, Georg. The green algal eyespot apparatus: a primordial visual system and more?. **Current genetics**, v. 55, p. 19-43, 2009.

HILGARD, Ernest R. Ability to resist suggestions within the hypnotic state: Responsiveness to conflicting communications. **Psychological Reports**, v. 12, n. 1, p. 3-13, 1963.

LA TAILE, Yves de. Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LIMA, Juliana; DOS SANTOS, Gilberto Lima. Valores, educação infantil e desenvolvimento moral: concepções dos professores. **Educ. Form.**, v. 3, n. 8, p. 153-170, 2018.

MAIA, Helenice; MAZZOTTI, Tarso. É possível ensinar ética nas escolas?. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, n. 10, 2006.

MARTINELLI, Marilu. **Conversando sobre educação em valores humanos**. Editora Peirópolis, 1999.

MÜLLER, Adriana; ALENCAR, Heloisa Moulin de. Educação moral: o aprender e o ensinar sobre justiça na escola. **Educação e Pesquisa**, v. 38, p. 453-468, 2012.

MALDONADO, Maria T. **Comunicação entre pais e filhos: a linguagem do sentir**. São Paulo: Saraiva 1997.

MORIN, Edgar. Saberes globais e saberes locais: o olhar transdisciplinar. Editora Garamond, 2000.

MORÁN, José et al. Mudando a educação com metodologias ativas. **Coleção mídias contemporâneas. Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**, v. 2, n. 1, p. 15-33, 2015.

NOGUEIRA, Maria Alice. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. **Educação & Realidade**, v. 31, n. 2, p. 155-169, 2006.

NOGUEIRA, Maria Alice. Relação família-escola: novo objeto na sociologia da educação. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 8, n. 14-15, p. 91-103, 1998.

NUNES-NETO, N. E. I.; CONRADO, Dália Melissa. Ensinando ética. **Educação em revista**, v. 37, 2021.

NUNES, Alia Maria Barrios González et al. Desenvolvimento moral e práticas pedagógicas na educação infantil: Um estudo sociocultural construtivista. 2009.

OLIVEIRA, Caio Ramon Guimarães de. Teoria do mínimo existencial como fundamento do Estado Democrático de Direito: um diálogo na busca de uma existência digna. In: Revista Direito e Liberdade (RDL) - ESMARN. v. 14. n. 2. ano. 2012.

PCN – PARAMETROS CURRICULARES NACIONAIS: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais/Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3 ed. Brasília: A Secretaria, 2001.

POSSER, Juliana; DE ALMEIDA, Lia Heberlê; MOLL, Jaqueline. Educação Integral: Contexto histórico na educação brasileira. *Revista de Ciências Humanas*, v. 17, n. 28, p. 112-126, 2016.

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli. A importância do que se aprende na escola: a parceria escola-famílias em perspectiva. *Paidéia* (Ribeirão Preto), v. 15, n. 31, p. 239-247, 2005.

REIS, Maria Paula Ivens Ferraz Colares Pereira dos et al. A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso. 2008.

ROUSSEAU, J. J. *Emílio ou da Educação*. São Paulo: Cortez, 1994.

SANTOS, Santa Marli Pires; CRUZ, Dulce Regina Mesquita. **Brinquedo e infância: um guia para pais e educadores em creche**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SARMENTO, Teresa; MARQUES, Joaquim. A participação das crianças nas práticas de relação das famílias com as escolas. *Revista Interacções*, v. 2, n. 2, 2006.

SERRANO, Gloria Pérez. **Educação em valores: como educar para a democracia**. Artmed, 2002.

TAVARES, Celma. Educação integral, educação contextualizada e educação em direitos humanos: reflexões sobre seus pontos de intersecção e seus desafios. *Acta Scientiarum. Human and Social Sciences*, v. 31, n. 2, p. 141-150, 2009.

A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA E DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Bruno Santos da Silva

Resumo

Este artigo explora a importância da música e da Arte na educação infantil, destacando os benefícios dessas formas de expressão para o desenvolvimento integral das crianças. Por meio de uma análise crítica, são apresentados argumentos que sustentam a inclusão dessas práticas no currículo educacional das crianças.

Palavras-Chave: Música; Arte; Educação Infantil; Desenvolvimento infantil.

Introdução

A educação infantil é um período crucial no desenvolvimento das crianças, moldando suas percepções, habilidades e atitudes em relação ao mundo ao seu redor. Durante esses anos formativos, é essencial proporcionar às crianças experiências educacionais enriquecedoras e significativas que estimulem seu crescimento holístico e integral. Nesse contexto, a música e a arte emergem como poderosas ferramentas para promover o desenvolvimento cognitivo, emocional, social, motor e sensorial das crianças.

A música e a Arte têm desempenhado papéis fundamentais na história, servindo como formas universais de expressão e comunicação. Desde os primeiros momentos de vida, as crianças são naturalmente atraídas por sons,

cores e formas, demonstrando um interesse inato pela música e pela arte. Ao oferecer oportunidades para que as crianças explorem e se envolvam com essas formas de expressão desde cedo, educadores podem aproveitar essa curiosidade inata e cultivar um ambiente de aprendizado estimulante e enriquecedor.

Este artigo se propõe a explorar a importância da música e da arte na educação infantil, destacando os benefícios dessas práticas para o desenvolvimento global das crianças.

Desenvolvimento

A Arte e a música proporcionam ricas oportunidades para o desenvolvimento cognitivo das crianças. Através da exploração de diferentes ritmos, melodias e formas visuais, as crianças expandem sua compreensão do mundo ao seu redor. Além disso, o envolvimento com atividades artísticas estimula o desenvolvimento da linguagem, e enriquece o vocabulário e a capacidade de comunicação.

Segundo Almeida, 2018: "A música e a arte na educação infantil são essenciais para o desenvolvimento cognitivo das crianças, pois estimulam a criatividade, a imaginação e a resolução de problemas"

A inclusão da arte e da música no currículo educacional para o ensino infantil desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, oferecendo uma variedade de benefícios que vão além do aspecto puramente acadêmico. Na cidade, o currículo para o ensino infantil reconhece a importância dessas disciplinas como componentes essenciais para uma educação completa e equilibrada, refletindo os princípios de uma abordagem educacional centrada na criança.

A arte e a música são veículos poderosos para a expressão criativa das crianças, permitindo-lhes explorar e comunicar suas emoções, pensamentos e experiências de maneiras diversas e significativas. Dentro do currículo da

cidade, atividades artísticas e musicais são integradas de forma transversal em diversas áreas de aprendizagem, proporcionando oportunidades para que as crianças desenvolvam habilidades cognitivas, emocionais, sociais e motoras.

A música e a arte também desempenham um papel significativo no desenvolvimento motor e sensorial das crianças. O envolvimento em atividades artísticas, como pintura, desenho e escultura, estimula a coordenação motora fina e ampla, fortalecendo os músculos e melhorando a destreza manual. Da mesma forma, a prática de música envolve movimentos corporais coordenados, contribuindo para o desenvolvimento físico e sensorial das crianças.

"A prática de atividades artísticas, como desenho, pintura e dança, contribui para o desenvolvimento motor e sensorial das crianças, fortalecendo a coordenação motora e a percepção sensorial" (Gomes, 2021).

A prática de música e arte na educação infantil oferece um espaço seguro para as crianças expressarem suas emoções e explorarem sua criatividade. Ao participarem de atividades artísticas, as crianças aprendem a expressar sentimentos complexos e a desenvolver empatia pelos outros. Além disso, a colaboração em projetos artísticos promove habilidades sociais importantes, como trabalho em equipe e resolução de conflitos.

Segundo Smith, 2020: "A participação em atividades artísticas promove o desenvolvimento emocional e social das crianças, ajudando-as a expressar sentimentos, desenvolver empatia e colaborar com os outros".

A integração da Arte e da música com outras áreas da aprendizagem enriquecem o processo educativo e tornando-o mais significativo e contextualizado.

Na educação infantil, a combinação entre arte e matemática permite que as crianças investiguem e criem formas geométricas através do desenho e da pintura, compreendendo conceitos como simetria, proporção e escala. Ao

elaborar padrões, elas assimilam sequências, regularidades e até mesmo frações de maneira lúdica e envolvente. Projetos artísticos que envolvem construção e escultura permitem que as crianças apliquem conceitos de medidas e proporções de forma prática e visual, tornando o aprendizado mais concreto e acessível.

Na interseção entre música e linguagem, a música se revela uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento das habilidades linguísticas. Cantar músicas auxilia na compreensão do ritmo da linguagem, melhora a entonação e a pronúncia, além de expandir o vocabulário. Através da escuta ativa e da prática musical, os alunos desenvolvem a capacidade de ouvir com atenção, memorizar e reproduzir informações, habilidades essenciais para o aprendizado de línguas.

Esta integração permite que os alunos explorem e compreendam conceitos de diferentes disciplinas de forma interconectada, promovendo um aprendizado mais profundo e duradouro.

Os benefícios da integração da arte e da música na educação são inúmeros. A exposição a essas disciplinas estimula diferentes áreas do cérebro, promovendo o desenvolvimento de habilidades cognitivas, como a resolução de problemas, pensamento crítico e criatividade. Além disso, a arte e a música oferecem meios para a expressão emocional, ajudando as crianças a reconhecer e lidar com suas emoções, o que contribui para uma maior inteligência emocional e bem-estar. Atividades colaborativas, como apresentações musicais ou projetos de arte em grupo, incentivam a cooperação, a comunicação e o respeito mútuo entre os alunos. A prática dessas atividades melhora também a coordenação motora fina e grossa; tocar instrumentos, pintar e esculpir são exemplos de atividades que desenvolvem essas habilidades essenciais.

Reconhecer e valorizar a importância das disciplinas artísticas no currículo escolar reflete um compromisso com uma educação centrada na criança. Esta abordagem foca no desenvolvimento integral do aluno, preparando-o

não apenas para os desafios acadêmicos, mas também para a vida em sociedade. Ao integrar arte e música no

currículo, os educadores promovem uma mentalidade de aprendizado contínuo, na qual as crianças aprendem a ver a conexão entre diferentes áreas do conhecimento, cultivando uma curiosidade insaciável e uma paixão pelo aprendizado. A participação em atividades artísticas e musicais permite que os alunos descubram e desenvolvam seus talentos e interesses, contribuindo para um senso de realização pessoal e autoestima.

Ao reconhecer e valorizar a importância dessas disciplinas, o currículo reflete um

compromisso com uma abordagem educacional centrada na criança, que promove o

crescimento cognitivo, emocional, social e motor das crianças, preparando-as para uma vida de aprendizado contínuo e realização pessoal.

Conclusão

Em conclusão, a música e a arte desempenham um papel fundamental na educação infantil, proporcionando às crianças oportunidades valiosas de aprendizado e desenvolvimento em múltiplas áreas. Ao integrar essas formas de expressão no currículo educacional das crianças desde cedo, educadores podem promover um

ambiente de aprendizado estimulante, criativo e inclusivo, que nutre o crescimento holístico e integral dos jovens aprendizes.

Referências Bibliográficas

Almeida, R. (2018). A importância da música na educação infantil. Editora Música&Arte. Brown, A., & Davidson, C. (2019).

The role of music in early childhood development. Journal of Early Childhood Education, 43(2), 87-102. Gomes, L. (2021).

The social and emotional benefits of arts education in early childhood. Early Childhood Education Journal, 45(2), 165-175. Smith, J. (2020).

VIDAS SECAS ATRAVÉS DA ABORDAGEM DA METODOLOGIA RECETIPVA

Renata Alves da Silva⁷

Resumo: A leitura canônica do romance “Vidas Secas” de Graciliano Ramos nos livros didáticos de ensino médio ou em apostilas e sites voltados ao vestibular enfoca basicamente os seguintes pontos do romance: escola literária a qual pertence, breve contexto histórico, narrador, espaço, tempo e linguagem. São pontos cruciais para uma boa análise, no entanto, nas abordagens formais das escolas e dos vestibulares esses pontos são apresentados e analisados de modo superficial, mecânico, fechado e sem abertura para novas interpretações. Neste artigo propõem-se um, entre tantos possíveis, modo de abordar o romance “Vidas Secas” no âmbito escolar para jovens com idade entre 14 e 18 anos em escolas públicas. Proposta essa que visa plantar dúvidas e não dar certezas aos alunos.

Palavras-chave: Vidas Secas, literatura, escola, vestibular, jovens.

1. Introdução

O presente artigo tem o intuito de propor um, entre tantos possíveis, modo de abordar o romance “Vidas Secas” no âmbito escolar para jovens com idade entre 14 e 18 anos em escolas públicas. Nesse sentido a observação de Roberto Reis, no texto *Cânon*, de que é fundamental lançar mão de paradigmas de leitura e estabelecer o contexto histórico como base da interpretação, foi fundamental para a construção dessa proposta.

Pensando na melhor maneira de proporcionar uma experiência relevante na vida do aluno e assim contribuir para a sua formação crítica de leitor, neste breve artigo leva-se em conta a importância de se ter como base uma metodologia que conduza as aulas de literatura. O método abordado na

⁷ Graduada em Letras Português/Italiano na USP. E-mail: renata.savier1@gmail.com

seguinte proposta será o Método Receptivo apresentado no livro “Literatura. A formação do leitor” de Maria da Glória Bordini e Vera Texeira de Aguiar.

2. Breve resumo do Método Receptivo

No Método Receptivo o ponto de vista do leitor e seu relativismo de interpretação são essenciais para a leitura da obra, pois neste método a obra é vista como “um cruzamento de apreensões que se fizeram e se fazem dela nos vários contextos históricos em que ela ocorreu e no que agora é estudada” (BORDINI & AGUIAR, 1988, p.81). Nesse sentido, o Método Receptivo se apresenta como novidade no âmbito escolar brasileiro, o qual tradicionalmente não se preocupa com o ponto de vista do leitor.

Pensado a partir de ideias de teóricos alemães da Escola de Constança, esse método entende o processo de concretização da obra como a interação do leitor com o texto, sendo importante salientar que texto e leitor estão “mergulhados em horizontes histórico, muitas vezes distintos e defasados, que precisam fundir-se para que a comunicação ocorra” (Ibdem, p. 83). Para que isso ocorra é preciso instituir-se um *horizonte de expectativas*, no qual sejam inclusas todas as convenções estético-ideológicas que possibilitem a produção e a recepção do texto. Essas expectativas do leitor podem ser vistas como parâmetros para a avaliação estética de uma obra literária.

...a valorização das obras se dá na medida em que, em termos temáticos e formais, elas produzem alteração ou expansão do horizonte de expectativa do leitor por oporem-se às convenções conhecidas e aceitas por esse. Uma obra é perene enquanto consegue continuar contribuindo para o alargamento dos horizontes de expectativas de sucessivas épocas. (BORDINI & AGUIAR, 1988, p.83, 84)

O nível de recepção maior ou menor do leitor dependerá do atendimento da obra ao seu horizonte de expectativas dentro das suas convenções sociais e culturais. Se a obra atende completamente ao sistema de valores e norma do leitor, este permanece na zona de conforto e tende a aceitar mais facilmente a leitura. No entanto se a obra desafia a compreensão do leitor oferecendo de certo modo uma possibilidade de emancipação, este a repele.

É importante destacar que a “obra emancipatória perdura mais no tempo do que a conformadora” (Ibdem, p. 84), portanto contribui mais para o alargamento dos horizontes de expectativas do leitor. Para que esse alargamento de horizonte ocorra, o leitor deve se mostrar disponível, ou seja, permitir que a obra “difícil” “atue sobre seu esquema de expectativas através das estratégias textuais intencionadas para a veiculação de novas convenções” (Ibdem, p.84).

A ênfase na atitude receptiva emancipadora promove a contínua reformulação das exigências do leitor quanto à literatura bem como quanto aos valores que orientam sua experiência do mundo. Assim sendo, a atividade de leitura fundada nos pressupostos teóricos da estética de recepção deve enfatizar a chamada “obra difícil”, uma vez que nela reside o poder de transformação de esquemas ideológicos passíveis de crítica. (BORDINI & AGUIAR, 1988, p.85)

Partindo dos pressupostos do Método Receptivo, a seguir será desenvolvida uma possível abordagem do romance “Vidas Secas” pelo viés deste método.

Essa abordagem desenvolvida teoricamente é pensada para: adolescentes de escolas públicas do Estado de São Paulo, com idade entre 14 e 18 anos, que não têm o hábito de ler livros, moram na periferia e possuem poder aquisitivo baixo. Espera-se trabalhar com uma sala de aula com mais ou menos 40 alunos matriculados, contando com quatro aulas por semana, tendo cada aula a duração de 50 minutos, serão mais ou menos 18 aulas no total.

3. Etapas

3.1 Determinação do horizonte de expectativa

Para determinar o horizonte de expectativa dos alunos partiremos de informações referentes ao cotidiano destes. No primeiro dia de aula a seguinte pergunta será escrita na lousa: Você conhece algum nordestino que more aqui em São Paulo? Você lembra de alguns nomes? A resposta terá que ser escrita primeiramente e depois dita em voz alta para toda sala. Partindo do pressuposto que o povo nordestino habita diversas regiões do Estado de São Paulo, é provável que a maioria dos alunos em algum momento de suas vidas

já tivera contato com este. Os alunos que não conhecem só precisam dizer que não conhecem.

Na lousa, enquanto os alunos leem em voz alta os nomes dos nordestinos que conhecem, o professor em uma parte do quadro escreve a quantidade de nome que os alunos vão falando. Após todos falarem, uma nova pergunta será apresentada: E quanto as pessoas vindas de outras partes do Brasil, noroeste, sudoeste, sul...e de outros países, você conhece alguma que more em São Paulo? A resposta, eles não precisarão escrever, desta vez será feita apenas oralmente e apenas responderá quem quiser. Essas respostas o professor também deverá escrever na lousa.

Após fazer essas anotações o professor escreverá na lousa a palavra “migrantes” e associará os nomes ditos pelos alunos à palavra. O restante da aula será usado para confrontar a semântica das palavras: imigrante e emigrante. O professor deverá sempre manter a relação com a realidade dos estudantes. Após explicar aos alunos que o uso dessas palavras sempre dependerá do ponto de vista, da localização de quem fala. Por exemplo: A professora veio de Natal-RN para São Paulo, ela é imigrante em São Paulo, mas em Natal ela é emigrante, ou seja, imigrante é quem entra em um determinado lugar e emigrante é quem parte de algum lugar.

Na segunda aula, após se certificar de que para os alunos a ideia de migração ficou clara, o professor perguntará aos alunos se eles costumam utilizar internet, se sim, com que frequência, com qual intuito. É nesse momento que o professor começará a traçar as estratégias para as aulas, pensando em quais ferramentas poderá utilizar.

3.2 Atendimento do horizonte de expectativas

Para tentar atender ao horizonte de expectativas dos alunos, o primeiro texto lido em sala de aula será: “Tapioca nipônica e Yakissoba nordestino⁸” retirado do site “Fatos e Correlatos; por Lissânder Dias”. O texto curto, com traços de oralidade, consiste em um breve relato de um visitante que veio a São Paulo para participar de uma feira de literatura, e ficou hospedado em um

⁸ <http://ultimato.com.br/sites/fatosecorrelatos/2013/12/04/tapioca-niponica-e-yakissoba-nordestino/> (acessado em 06/06/14 às 13h)

hotel no Bairro da Liberdade. Em síntese o escritor chama atenção para o fato interessante de ter comido tapioca, prato tipicamente nordestino, feito por uma senhora “japonesa” e yakissoba, prato típico da culinária japonesa, feito por um “nordestino”.

Esse texto foi escolhido por dois motivos: primeiro, aproxima-se da vida cotidiana dos jovens, que acessam frequentemente redes sociais, blogs, sites e segundo devido a sua temática. Para fazer a leitura em sala de aula o professor deverá providenciar 40 cópias do texto impresso para que os alunos possam acompanhar a leitura enquanto alguém (aluno ou professor) ler em voz alta. Essas mesmas cópias poderão ser usadas com outras turmas, pois não haverá necessidade do aluno ficar com as cópias para si, além disso, o professor pode se comprometer a mandar o texto através de alguma ferramenta da internet para os alunos.

Nessa aula será discutido quais são os possíveis motivos que levam grande parte de uma determinada população a abandonar o seu local de origem para se estabelecer em terras estranhas. Também será discutido brevemente o caráter cosmopolita do Estado de São Paulo, que é o principal Estado a absorver grande leva de fluxo migratório provindos de diversas partes do mundo.

Ainda nessa aula os alunos terão uma tarefa para casa, que será: trazer um breve relato de alguém conhecido que seja imigrante em São Paulo, o porquê dessa pessoa ter abandonado seu local de origem para se estabelecer em São Paulo. Essa atividade poderá ser feita escrita ou apenas oralmente, desde que o aluno esteja disposto a compartilhar o relato com os colegas em voz alta. Para quem não conhece nenhum imigrante a tarefa será escrever em um ou dois parágrafos sobre o que eles acham que levaria alguém a abandonar sua terra natal para viver em um lugar distante e se eles por algum motivo gostariam de se mudar de sua terra natal para outro lugar.

3.3 Estratégia para as próximas aulas

O final dessa aula será reservado para organizar a sala em 13 grupos ou duplas para dividir a leitura do romance “Vidas Secas”. Para cada dupla ou grupo será designada a leitura de um capítulo do romance. O professor

disposto a colocar em prática essas aulas terá que disponibilizar cópias dos capítulos e distribuir uma para cada grupo ou dupla. Os alunos deverão se responsabilizar por essas cópias, poderão fazer suas próprias cópias se quiserem, custaria pouco já que os capítulos são pequenos. As cópias feitas pelo professor terão que ser devolvidas no fim do ciclo de debates sobre a obra. Esse trabalho está sendo pensado para atender uma escola que não conta com recursos básicos de materiais didáticos para o professor, como biblioteca, xerox, impressão ou sala de informática. Além de trazer o material impresso, o professor poderá mandar a obra completa via internet para os alunos⁹.

Os alunos serão orientados da seguinte forma para colocar em prática a atividade de leitura:

- Primeiro, a leitura deverá ser feita em duplas ou em grupo de no máximo quatro pessoas. Isso não significa que todos terão que ler juntos, ao mesmo tempo, eles poderão revezar quem fica com o texto, um por dia, como eles acharem melhor. Quem não conseguir ler, porque trabalha ou porque tem dificuldade ou por qualquer outro motivo, terá que pedir ajuda para o colega, este poderá compartilhar a sua leitura com o colega, o importante é que todos do grupo ou da dupla tenham claro do que se trata o seu capítulo no dia de compartilhar sua leitura com a sala.
- Segundo, cada grupo ou dupla deverá preparar-se para compartilhar o seu capítulo com o restante da classe nas próximas semanas. Cada capítulo será lido em classe e cada dia a leitura será conduzida pelo grupo que ficou responsável pelo capítulo em questão. É importante deixar claro para o grupo que a abordagem dos capítulos não deverá ser feita como em seminários, no qual um grupo fala e o restante da sala escuta. Serão compartilhamentos de conhecimentos, por este motivo é aconselhável que o professor mude a configuração da sala de aula para uma roda de debate, para que todos se vejam e sintam-se mais confortável para falar.

⁹ Obra completa em pdf:

(http://colegioconexaoserradamesa.com.br/public/material/material_1ano_em_livro_vidassecas.pdf)
acessado em 10/06/14 às 15h.

- Terceiro, o grupo ou a dupla deverá se organizar de modo que o conteúdo do capítulo fique claro para o restante da sala, que estarão lendo outros capítulos que não aquele. Para isso o grupo deverá selecionar partes do texto, que achou mais relevantes, para ler para os colegas. Também poderão apontar palavras que eles não conhecem o sentido para debater com os colegas. Todos do grupo deverão contribuir com uma parte do relato, essa tarefa não poderá ser incumbida a um porta voz do grupo.

Nas duas próximas aulas, terceira e quarta aula antes da leitura do romance, o professor retomará aquela tarefa dada aos alunos para fazer em casa. Na primeira parte da aula, os alunos poderão compartilhar o seu relato sobre os imigrantes conhecidos em São Paulo ou sobre os possíveis motivos que levam pessoas a migrarem. Após o relato, o professor retomará o texto “Tapioca nipônica e Yakissoba nordestino” para falar dos dois grupos de migrantes que são citados no texto, os nordestinos e os japoneses. Nesse momento da aula o professor poderá traçar um breve panorama histórico sobre a história da migração desses dois grupos. Como estamos tratando de construir uma aula de literatura, esse panorama histórico não precisa ser aprofundado.

Estando claro para os alunos o movimento migratório desses dois grupos distintos, os japoneses e os nordestinos, o professor trará o foco para a migração nordestina utilizando uma matéria de jornal com a seguinte manchete “Maior parte dos migrantes do Brasil sai do Nordeste, segundo o IBGE¹⁰”. A matéria trata sobre o fluxo emigratório nordestino que apesar de ter diminuído ainda continua acontecendo. Nesse ponto o professor introduz o romance “Vidas Secas”, explicando para os alunos que o romance que eles lerão tem como uma de suas temáticas a migração nordestina.

Na quarta aula e última antes de começar a leitura do romance, o professor contextualizará a época em que o romance foi escrito, para isso o professor poderá utilizar o livro didático que os alunos recebem, o qual geralmente possui um breve resumo da Era Vargas e da Segunda Fase do Modernismo. Essa aula será apenas introdutória, o contexto histórico, que será

¹⁰ <http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2013/08/maior-parte-dos-migrantes-do-brasil-sai-do-nordeste-segundo-o-ibge.html> (acessado em 06/06/14 às 15:30)

a base da interpretação nas aulas, será retomado o tempo todo conforme a leitura da obra for se desenvolvendo e também será apresentado de um modo que se confronte sempre com cotidiano dos alunos.

3.4 Ruptura do horizonte de expectativas

Na primeira parte da aula que será iniciada a leitura propriamente dita da obra, o grupo ou dupla responsável pelo capítulo “Mudança” irá relatar o conteúdo do capítulo, em seguida será estabelecido um momento para perguntas.

Esse é o momento no qual se deve contar com a curiosidade dos alunos e instigá-los para que a curiosidade se transforme na adoção de uma postura de disponibilidade para o texto. O texto se mostrará como um desafio para eles, que não têm o hábito de ler livros. Em um primeiro momento pode parecer assustador e ao mesmo tempo monótono para o aluno a narrativa da história de uma família de “vidas secas” viajando por uma paisagem estranha aos moradores de São Paulo, isso pode criar barreiras para o prosseguimento das aulas. Cabe ao professor quebrar essas barreiras e diminuir a distância entre a obra e a visão de mundo dos alunos.

O professor pode usar como ferramenta imagens do sertão nordestino em período de seca, para isso basta imprimir algumas imagens coloridas retiradas da internet em papel cartão, plastificar e disponibilizar na aula. Antes de mostrar as imagens é importante o professor pedir para que os alunos a partir da descrição do narrador tentem construir a imagem da paisagem nas suas mentes. São três as imagens que não podem ser deixadas de serem mostradas nessa aula, a do juazeiro, refúgio da família e símbolo de resistência para o povo nordestino; a do rio seco, que demonstra o desolamento da paisagem e por último uma imagem mais próxima dos alunos, que poderia ser a do reservatório Cantareira que mostra um dos níveis mais secos da sua história.

Com a foto do reservatório Cantareira é possível aproximar o aluno de uma realidade que assola o povo nordestino há séculos e que parecia ser algo tão distante para o Estado de São Paulo.

Outro ponto relevante desse capítulo que pode despertar o interesse dos alunos é a relação familiar que é apresentada. Até a família comer o papagaio para não morrer de fome, é uma família tradicional, com pai, mãe, filhos e animais de estimação. O papagaio que não sabia falar, papagaio fala? Papagaio só repete o que ele mais escuta, no caso o latido da cachorra. Por que a família fala pouco? Como é a comunicação dessa família? E as famílias em São Paulo se comunicam bem? Aqui estão algumas perguntas que o professor poderá fazer ou até mesmo virão dos alunos. O importante é o professor perceber qual é a interpretação que os alunos estão fazendo dessa leitura e aproveitar para introduzir alguns elementos formais se possíveis. Se o professor perceber que o momento é propício para apresentar, por exemplo, a concepção de narrador, deve fazê-lo, mas se isso for atrapalhar a interpretação dos alunos não deve ser feito, deve-se esperar um momento propício.

Os capítulos: “Fabiano”, “Cadeia”, e “Sinha Vitória” serão apresentados ainda nessa perspectiva de ruptura de horizontes. O professor sempre terá que trazer elementos que ajudem a aproximar a narrativa da vida cotidiana dos alunos.

Segunda aula de leitura, capítulo II “Fabiano”. Esse capítulo apresenta uma nova paisagem do sertão nordestino que mudou com a vinda das chuvas. O capítulo em parte parece um monólogo interno do personagem Fabiano, ora aparecendo o pensamento do personagem, ora a opinião do narrador. Uma forma de aproximar os alunos da narrativa desse capítulo será falando sobre a estrutura de poder atual, propriedade privada, trabalho braçal e o poder da linguagem (fala ou escrita) na nossa sociedade. Como são essas estruturas sociais hoje? Diferencia-se em algo daquela época? E a educação, oferece alguma perspectiva de mudança atualmente? Os filhos de Fabiano teriam uma vida melhor se conseguissem estudar?

Esse capítulo é muito rico, oferece muitas possibilidades de leitura. O professor deverá manter-se atento a qual interessa mais aos alunos ou qual surgirá a partir das possíveis interpretações da leitura do texto. No site “Webartigos” há um artigo muito interessante intitulado “Resistência e fragilidade de Fabiano em Vidas Secas” sobre o personagem Fabiano, o

professor pode selecionar alguns pontos desse artigo para ser debatido em sala de aula, por exemplo o seguinte trecho:

... o narrador apresenta Fabiano como objeto de denúncia e tipo social que absorve física e psiquicamente toda uma problemática histórica e social do sertão nordestino: o atraso cultural, a exclusão, a ausência de subsídio econômico e assistência social pelo poder público¹¹. (João Coelho da Rocha Neto)

Terceira aula de leitura, capítulo III “Cadeia”, esse capítulo pode ter sua aproximação feita a partir de relatos dos próprios alunos que podem ser indagados se já ouviram falar ou presenciaram alguma injustiça cometida pela polícia militar de São Paulo. Relatos não faltarão na sala. O professor deverá aproveitar esse momento para retomar o contexto histórico no qual a obra foi produzida: A ditadura Vargas, o poder estatal e a repressão política na época.

A aproximação com a realidade dos alunos não será difícil, pois estes vivem na periferia, sabe como são as ações truculentas da polícia ou até mesmo já viram pela internet ou pela televisão.

Por que as pessoas obedecem aos militares? “Fabiano sempre havia obedecido. Tinha muque e substância, mas pensava pouco, desejava pouco e obedecia” (RAMOS, 2009, p. 28). Uma pergunta para chocar os alunos: Quantos Fabianos há nessa sala?

“Sabia perfeitamente que era assim, acostumara-se a todas as violências, a todas as injustiças. E aos conhecidos que dormiam no tronco e aguentavam cipó de boi oferecia consolação: – “Tenha paciência. Apanhar de governo não é desfeita.” (Ibdem, p. 33)

Esse trecho é muito importante para debater com os alunos, pois ironicamente destrincha a estrutura de poder do nosso sistema social. Estrutura essa que é representada por um Estado opressor, que vale da força policial para reprimir as pessoas mais fracas do sistema. É importante traçar um paralelo entre a estrutura de poder da época do romance, que se baseava em uma ditadura e a estrutura de poder atual, que apesar de se dizer democrática usa as mesmas ferramentas de opressão de um Estado ditatorial.

¹¹ Fonte: <http://www.webartigos.com/artigos/resistencia-e-fragilidade-de-fabiano-em-vidas-secas/52156/> (acessado em 10/06/14 às 20:30)

Também nesse capítulo aparece mais uma vez a ideia da importância da educação. “Difícil pensar. Vivia tão agarrado aos bichos... Nunca vira uma escola. Por isso não conseguia defender-se, botar as coisas nos seus lugares.” (Ibdem, p. 35) Esse capítulo proporcionará um rico debate das estruturas sociais da nossa atualidade.

No capítulo IV, “Sinha Vitória” pode ser discutido a melhoria de vida da família comparada à situação inicial do capítulo “Mudança”. É importante nesse capítulo abordar o tempo na narrativa da história, como ele se desenvolve. É linear? Quanto tempo se passou desde a viagem de fuga da família? Para aproximar-se do cotidiano dos alunos, pode-se discutir sobre o impacto do Programa Bolsa Família nas famílias pobres do nordeste e como isso influencia no fluxo migratório atual desse povo. Esse é um tema polêmico, haverá muitos prós e contras ao programa. A pergunta que será lançada será: Se naquela época houvesse o Programa Bolsa Família, a família de Fabiano teria outras perspectivas de vida? O patrão de Fabiano o roubaria do modo como rouba? Será que essa família teria acesso a esse tipo de programa?

3.5 Questionamento do horizonte de expectativas

Superadas as dificuldades do início das leituras, espera-se chegar a uma etapa de análise textual, contando com a interpretação dos alunos que ocorrerão cada vez de modo mais maduro, que abarque questões formais como, narrador, espaço, tempo e linguagem. Ainda aqui, é importante partir da interpretação dos alunos, assim sendo, para iniciar reflexões sobre esses elementos formais, o professor pode usar perguntas como: O que vocês entendem por narrador? Qual é o espaço e o tempo do romance? E a linguagem, como é apresentada?

Partindo da interpretação dos alunos, o professor começará a questionar essas interpretações, tomando sempre o cuidado de não apontar o que é verdade ou o que não é. Nessa etapa também serão apontadas as principais dificuldades dos alunos, para que alunos e professores juntos possam superar estas.

“Supõe-se, por tanto, que os textos de melhor realização artística tendem a ser vistos como difíceis num primeiro momento e,

devidamente decifrados, a provocar a admiração do leitor.” (BORDINI & AGUIAR, 1988, p.90)

Essa citação exemplifica bem a que ponto o professor deverá chegar com seus alunos, ao ponto de admirarem juntos a leitura da obra, compartilhando opiniões e emoções suscitadas pelo desenrolar do romance.

3.6 Ampliação do horizonte de expectativas

A ampliação do horizonte de expectativas ocorrerá como avaliação final do ciclo de debate da obra. No final do ciclo de leituras e debates, espera-se que o aluno seja inteiramente capaz de relacionar criticamente o romance “Vidas Secas” com seu cotidiano de vida de cidadão habitante da grande metrópole paulista, sendo assim, o trabalho final será uma redação, na qual os alunos relatarão uma possível vida que os retirantes de “Vidas Secas” levariam se conseguissem chegar a São Paulo após o último capítulo, “Fuga”.

A aula final será um debate no qual espera-se que os alunos relatem sua opinião sobre essas últimas semanas de leitura de um romance tão importante na literatura brasileira. A pergunta final será: Essa obra contribuiu, de algum modo, para reforçar ou mudar valores na sua vida?

Conclusão

Como visto, a abordagem vista nesse trabalho do romance “Vidas Secas” tem como objetivo plantar dúvidas e não dar certezas aos alunos.

No final serão usadas em média 18 aulas de 50 minutos de duração. As quatro primeiras serão para preparar os alunos, treze serão para destrinchar o romance e uma será para concluir e fechar as ideias.

Referências Bibliográficas

BORDINI, Maria da Glória & **AGUIAR**, Vera Texeira. Método recepcional. In: ____ *Literatura. A Formação do leitor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

MAIA, João Domingues. *Português: volume único*. 2º edição. São Paulo: Ática, 2005.

REIS, Roberto. Cânon. In: **JOBIM**, José Luís, org. *Palavras da crítica*. Rio de Janeiro: Imago, 1992.

<http://guiadoestudante.abril.com.br/estudar/literatura/vidas-secas-analise-obra-graciliano-ramos-702012.shtml> (acessado em 05/06/14 às 19h).

<http://ultimato.com.br/sites/fatosecorrelatos/2013/12/04/tapioca-niponica-e-yakissoba-nordestino/>

http://pt.wikipedia.org/wiki/Imigra%C3%A7%C3%A3o_japonesa_no_Brasil (acessado em 06/06/14 às 14h)

http://pt.wikipedia.org/wiki/Migra%C3%A7%C3%A3o_nordestina (acessado em 06/06/14 às 20h)

<http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2013/08/maior-parte-dos-migrantes-do-brasil-sai-do-nordeste-segundo-o-ibge.html>

Anexos

Possíveis imagens para serem mostradas em sala de aula

Juazeiro¹²



Rio São Francisco¹³

¹² Fonte: <http://joseliocarneiro.blogspot.com.br/2012/11/percentual-de-agua-por-bacia.html> (acessado em 10/06/14 às 19h)



Reservatório Cantareira em janeiro com apenas 22,2% de água. Por Sergio Castro/Estadão Conteúdo 29.1.2014¹⁴



¹³ Fonte: <http://www.odiariodaregiao.com/agropecuaria/page/35/> (acessado em 10/06/14 às 19h)

¹⁴ Fonte: <http://noticias.r7.com/sao-paulo/nivel-do-reservatorio-da-cantareira-cai-para-198-09022014> (acessado em 10/06/2014 às 19h)

O PAPEL DO PROFESSOR NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Ageneusa Mota de Oliveira Sales

RESUMO

A alfabetização é uma etapa muito importante em nossa vida, é nesse processo que descobrimos o mundo das letras e da leitura. Um processo bem elaborado, com objetivos e metodologias adequadas pode ter resultados futuros que definem a vida e o prazer pelas letras em muitas pessoas, portanto, os profissionais docentes, deste ponto de vista, são considerados como atores importantes de incentivo e mediação na vida de seus alunos, pois, os mesmos possuem a responsabilidade de se qualificarem, refletirem e aplicarem metodologias eficientes, respeitando o contexto e os conhecimentos prévios dos alunos.

Palavras-chave: alfabetização; criança; formação do professor.

O professor tem também o papel de proporcionar o contato direto do aluno com o mundo da leitura, muitos de nossos alunos, não tem a oportunidade de entrar em contato com a leitura através da mediação de seus pais, por isso, o professor também assume esse papel. A leitura é uma alternativa pedagógica eficaz na construção do interesse da criança pelos estudos, pois, quando despertamos para a leitura no início da vida escolar, é grande a possibilidade de tornarmos adultos que adotam a leitura como hábito e em consequência, conhecemos as formas corretas de escrever, pronunciar e compreender textos.

O professor tem o papel de mediador cultural, isto é, ele está entre a criança e a cultura, com todos os conhecimentos, valores e procedimentos dos quais as novas gerações necessitam e desejam se apropriar para viver em nossa sociedade, necessita conhecer tanto o sujeito quanto o objeto de sua ação, isto é, a criança com a qual trabalha, os aspectos da cultura na qual pretende inseri-la e as características específicas do conhecimento que pretende ajudar a criança a construir, no caso, a linguagem escrita em toda a sua complexidade.

Sabemos que a familiaridade com um conhecimento só se adquire com seu uso constante. Assim, para o(a) professor(a) formar leitores e produtores de texto, é necessário que a escrita e a leitura sejam parte integrante de sua vida e, sobretudo, que este tenha uma relação afetiva com essas atividades, realizando-as com prazer.

É claro que, quanto mais ler e escrever, mais condições o(a) professor(a) terá para utilizar essas experiências ao ensinar seus alunos, mostrando a importância do uso desses conhecimentos na sua interação com o mundo e com as pessoas. Entretanto, como não basta gostar de crianças para ser um(a) bom(boa) professor(a), também não é suficiente apenas ler e escrever para alfabetizar letrando.

Para tal empreitada, o(a) professor(a) precisa, em primeiro lugar, conceber a língua escrita como objeto social que circula em nossa sociedade, atendendo às diferentes funções de acordo com as necessidades de sua utilização. Precisa entender, ainda, que o fato de a escola ter sido incumbida historicamente de ensiná-la não a torna um conhecimento escolar, ou seja, a língua escrita não deve ser aprendida/ensinada meramente para cumprir tarefas escolares. Assim, é fundamental que a leitura e a escrita sejam trazidas para o ambiente escolar pensadas como um objeto social, o que significa dizer que no processo de aprendizagem ela não deve ser dissociada de seus usos.

No contexto histórico o professor tem uma empreitada que se renova e se torna reflexiva a vários anos, a partir dos anos 80, o pensamento de Jean Piaget ganhou inserção no Brasil e foi responsável por mudanças ocorridas na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), bem como nas políticas educacionais que haviam sido impostas pelo governo militar. Suas obras impulsionaram novas diretrizes e práticas pedagógicas já que, para ele, é fundamental que a educação ajuste-se às necessidades do indivíduo para quês e tenha um desenvolvimento livre, pleno e satisfatório.

Nesse novo contexto surge então a preocupação com a formação do professor, que é inadequada e acaba gerando conflito entre governo/escola/sociedade, que daí surge uma diretriz para a formação do professor. Conforme afirma: Dolnikoff; Schuck; Nascimento; Sartório, 2007 :” É nessa estrutura educacional que se ajusta a teoria do professor reflexivo, o professor que acompanha sistematicamente a sua prática e encontra alternativas para resolver os problemas cotidianos as prática escolar. Ou seja, o professor deve refletir sobre as diversas atividades que ele desempenha no âmbito do universo escolar para dar respostas a cada situação inusitada.

Geraldi, Messias e Guerra (1995) analisam que os professores, de acordo com o pensamento de Zeichner (1995), não podem figurar somente “como meros executores passivos de ideias concebidas em outra parte”, a experiência docente é rica e pobre, de maneira significativa, contribuir na construção de diretrizes educacionais.

Como forma de abrir espaços para esta reflexão do professore implantado espaços de formação continuada - ATPC (antigo HTPC) na escola, cursos em parcerias com outras instituições particulares e públicas e, hoje, cursos fornecidos por meio da internet e outras tecnologias, como a videoconferência, por exemplo – o professor esta, pouco a pouco, assumindo novamente o lugar de conhecedor de sua prática e está pesquisando essa realidade – fazendo curso de pós-graduação lato e strictu sensu.

Dickel (1998) analisa que os professores *“produzem em suas práticas, uma riqueza de conhecimento que precisa ser, juntamente com as suas experiências, assumida como ponto de partida de qualquer processo de aperfeiçoamento de seu trabalho e de mudança na escola”* (p.41)

Segundo Tardif, “parece banal, mas um professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros.” (TARDIF, 2005, p. 31). Para esse autor, o saber do professor vem de diversos contextos sociais como, por exemplo, os grupos familiares, diversas

instituições e grupos diversos. Entretanto, a relação do professor com os saberes não se reduz apenas a uma função de transmissão de conteúdos e conhecimentos já constituídos. Para Tardif (2005), o saber docente por ser definido como saber plural, em sua prática emprega-se, no entanto, vários saberes como os saberes de formação profissional, (das ciências da educação e da ideologia pedagógica), saberes disciplinares, saberes curriculares e os saberes experienciais.

Os saberes de formação profissional são aqueles que o professor adquire através do conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores, nesse sentido, esses conhecimentos se transformam em saberes de formação científica ou erudita, que incorporada a prática docente, poderá se transformar em prática científica ou em tecnologia da aprendizagem. Isso acontece através da formação inicial ou contínua dos professores, pois é no *“decorrer de sua formação que os professores entram em contato com as ciências da educação”*. (TARDIF, 2005, p. 37). O autor aborda ainda sobre os saberes pedagógicos que são provenientes das reflexões sobre a prática educativa, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas coerentes de representação e de orientação da atividade educativa.

Além dos saberes da formação profissional, os professores incorporam na sua prática docente, saberes disciplinares que se integram a sua prática também através da formação inicial e continuada, através das diversas disciplinas oferecidas pelas instituições de ensino, como, por exemplo, a Literatura, a Matemática, a História e muitas outras. Essas disciplinas, segundo o autor, emergem da tradição cultural e de grupos sociais produtores de saberes sociais. Sobre os saberes curriculares, diz o autor que:

Estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar. (TARDIF, 2005, p. 38).

O professor precisa da prática para constituir a sua identidade profissional e somente a formação inicial não pode ser considerada a fonte formadora da prática do docente. Buscar significados coletivos que permeiam a identidade profissional docente, seus saberes e fazeres, é a proposta que vai ao encontro do sentido individual, da singularidade, constituindo cada professor no locus da prática pedagógica, a sala de aula.

Fontes distintas de saberes convergem para a construção dos conceitos de alfabetização e de letramento dos professores alfabetizadores que participaram da pesquisa, mas a ênfase recaiu sobre as concepções que foram explicitadas pelos professores na investigação ao falar sobre o que entendem por letramento e como a leitura e a escrita estão presentes na sua vida e nas suas práticas pedagógicas.

Ao investigar como a compreensão de letramento está presente na voz dos professores alfabetizadores, percebe-se que mesmo sem saber ao certo como conceituar o letramento, muitos professores optam por descrever o que fazem, buscando mostrar a intencionalidade das suas práticas.

Os discursos do letramento podem ser percebidos na voz dos professores alfabetizadores quando falam sobre os modos como vivenciam as práticas pedagógicas de ensino da escrita e da leitura e quando falam dos materiais que fazem uso. Contudo, levando em conta as exposições dos respondentes a respeito do que entendem por letramento, ainda é possível perceber algumas concepções contraditórias ou até mesmo distantes das discussões acadêmicas e mais recentes sobre o letramento.

Também é percebida uma grande responsabilidade que o professor deposita no seu fazer pedagógico e como as concepções de letramento adotadas podem reforçar um ideal de transformação social. Aproveitando o conhecimento e as práticas letradas já desenvolvidas pelos alfabetizadores, pode-se pensar em estratégias para todos os níveis de ensino, valorizando as práticas letradas dos estudantes e, a partir delas, ampliar o seu envolvimento por meio, por exemplo, do trabalho com gêneros de pouca familiaridade para o estudante. Assim, supõe-se que a escola possa ser realmente um espaço para a formação de sujeitos letrados, que reconhecem nas ações que nela são desenvolvidas, o espaço social com o qual se defronta(rá) no seu cotidiano.

Os problemas sociais, as questões do mundo precisam ser trazidas para dentro da sala de aula, de forma que tudo no ambiente escolar possa ter caráter pedagógico, incluindo as vivências dos alunos e professores na sociedade. Em estudo que busca expor a forma como os saberes docentes são concebidos nas pesquisas, Borges (2004) apresenta quatro abordagens principais, não limitadas ou excludentes entre si, que orientam as pesquisas sobre os saberes docentes.

Dentro das reflexões sobre a docência na alfabetização e o modo ou método abordado um recurso hoje muito utilizado é o lúdico na sala de aula, com brincadeiras e jogos que introduzem o aluno no mundo acadêmico fazendo com que a criança seja participante da construção do seu processo de aprendizagem. Agora estudaremos alguns desses conceitos.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para se falar sobre o professor de criança na atualidade é indispensável esclarecer que criança, em nosso país, segundo o artigo 2º, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), é a pessoa de até doze anos de idade incompletos. Sob essa conotação, fica legalmente subentendido, que professor de criança é aquele profissional que atua na educação tanto do sujeito da educação infantil, quanto do ensino fundamental.

No caso da educação infantil, o professor atuaria em espaços chamados de “creches” ou entidade equivalentes, com crianças de até 3 anos de idade, e em “pré-escolas”, com crianças de 4 até 6 anos de idade. O foco central de seu trabalho com a criança, conforme o artigo 29 da LDB 9394/96, é a ação

direcionada para “aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996).

Ao discorrer sobre as especificidades do professor de Educação Infantil, o saber brincar, o saber narrar e o saber acolher são saberes estruturantes da prática desse profissional, não estando, portanto, em oposição ao profissionalismo da área. Barbosa e Magalhães (2004) realizaram uma pesquisa em que se confirmou que, na concepção dos professores de Educação Infantil, a profissionalização está associada a características pessoais como paciência, carinho, amor e dedicação.

Tais características seriam julgadas como suficientes para se tornar uma professora da Educação Infantil. A esse respeito, as pesquisadoras advertem que a imagem de “mulher-mãe-educadora nata” estaria em oposição à qualificação e profissionalização da Educação Infantil.

Estudos sobre o papel da escola nos primeiros anos de vida (GALVÃO; GHESTI, 2003) veem a Educação Infantil como um campo de atuação marcado por peculiaridades. Como se sabe, a função precípua da educação nesta fase consiste em cuidar de e educar crianças pequenas. Embora ainda possa existir um viés acerca dessas dimensões, o fato é que cuidar e educar exige pessoas profissionalizadas. Mais do que isso, essas funções devem nortear o trabalho pedagógico nas instituições de Educação Infantil. Assim, é possível assinalar que para delinear o que seria o perfil necessário ou desejável do profissional desse segmento é preciso, além de considerar o binômio cuidar/educar, ter a criança como o centro do processo educacional. Faz-se importante registrar que a formação desses profissionais – seja inicial, continuada ou em serviço –, deve contemplar essas diretrizes.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, ao reconhecer a Educação Infantil como parte integrante da Educação Básica, trouxe implicações importantes para o perfil do profissional que atua nesse segmento. Desde então, a formação do professor de Educação Infantil passou a seguir as orientações contidas na referida lei, o que pressupõe considerar a especificidade desse nível educativo, qual seja: cuidar de e educar crianças pequenas em uma perspectiva ampla e indissociável.

Na nova perspectiva do ensino aprendizagem nesta faixa de idade deve se observar alguns itens que podem e vão ajudar a fazer com que este aprendizado seja mais suave e não traumático, como:

Buscar organizar o espaço infantil de forma que o ambiente proporcione harmonia nos aspectos psicológicos e biológicos da criança;

- No período em que a criança estiver no Jardim de Infância, passar a

sensação de um mundo mais lúdico no qual a criança, apesar de estar passando por um processo de educação e aprendizagem, não se sinta educada formalmente.

- Criar hábitos de correção com suavidade e fineza.
- Ao propor atividades para as crianças, conduza-as da melhor maneira possível, de forma que essas venham lembrar-se do momento com saudade.
- Preparar o momento da leitura com maior carinho possível, visto que se trata de um momento mágico para a criança, bem como estimula o

crescimento do vocabulário preparando-a para a alfabetização.

- Observar bem os seus alunos, podendo detectar o que pode melhorar ou até mesmo o que deve ser eliminado.
- Ter consciência que punições devem ocorrer para corrigir maus hábitos, porém busque a melhor forma de realizar, fazendo com que a criança tenha consciência do erro.

Ressalta-se que o bom professor aprende junto com seus alunos, antes mesmo de propor a educá-los.

Abramowiz (1995, p. 39): "A creche é um espaço de socialização de vivências e interações". Neste espaço as interações traduzem-se por atividades diárias que as crianças realizam com a companhia de outras crianças sob a orientação de um professor. A partir da compreensão de que estas situações contribuem para o processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil, é possível o professor e demais profissionais da Educação Infantil redimensionar a sua prática pedagógica e ressignificar o papel da interação na educação infantil.

O professor tem que ter competência humana, de maneira a valorizar e estimular o aluno a cada momento do processo ensino-aprendizagem. Considera-se que a motivação seja de suma importância para o desenvolvimento do indivíduo e propiciará um bom resultado de aprendizagem. Dentro das competências: científica, técnica, humana e política desenvolvidas pelo professor, são essenciais propiciar aos alunos condições para o desenvolvimento da capacidade de pensar crítica e logicamente, fornecendo-lhes meios para a resolução dos problemas inerentes aos conteúdos trabalhados interligados ao seu cotidiano, fazendo com que ele compreenda que o estudo é mais do que mera memorização de conceitos e termos científicos transmitidos pelo professor.

O LUDICO NA ALFABETIZAÇÃO

A alfabetização é a fase em que inicia o processo de formação intelectual e pessoal da criança, e começa na escola. Por isso, esse período não deve ser caracterizado apenas como mais uma etapa de sua vida. As salas devem sempre ter novidades para estimular os alunos. O professor deve ser dinâmico. Deste modo, terá mais facilidade em trabalhar com o lúdico, instrumento que serve para estimular o ensinar e o aprender. Estas atividades jamais devem ser deixadas de lado pelo docente alfabetizador.

A escola deve facilitar a aprendizagem, utilizando-se de atividades lúdicas que criem um ambiente alfabetizador para favorecer o processo de aquisição da autonomia da aprendizagem, pois as atividades lúdicas facilitam

para a criança o progresso de sua personalidade integral.

No cotidiano de sala de aula, professores buscam formas de ensinar visando tornar o ensino mais atrativo. Uma das alternativas é aliar o prazer e o divertimento à aprendizagem. Porém, essa tarefa nem sempre é muito fácil, porque os interesses e as solicitações das crianças são bem diferentes, e não são todas as situações de ensino e de aprendizagem que possibilitam um trabalho lúdico na escola.

As atividades lúdicas, quando direcionadas à alfabetização e o ensino da

língua materna, são possíveis, pois é por meio delas que se integram o prazer e o aprender, saber e fazer.

Entendo que o processo de alfabetização de crianças deva ser realizado com prazer e construção e que a estratégia lúdica vem se configurando como uma importante ferramenta para o desenvolvimento infantil e aquisições formais.

Por meio de uma aula lúdica, o aluno é estimulado a desenvolver sua criatividade e não a produtividade, sendo sujeito do processo pedagógico. Por meio da brincadeira o aluno desperta o desejo do saber, a vontade de participar e a alegria da conquista. Quando a criança percebe que existe uma sistematização na proposta de uma atividade dinâmica e lúdica, a brincadeira passa a ser interessante e a concentração do aluno fica maior, assimilando os conteúdos com mais facilidades e naturalidade. (KISHIMOTO, 1994).

Para Piaget, os jogos são atividades que facilitam a trajetória interna da construção da inteligência e dos afetos, no instante em que se detiverem a seguinte indagação: “como o conhecimento é obtido, ou seja, como é construída a habilidade do conhecer?”. O mesmo ainda salienta que a atividade lúdica só poderá trazer a sensação de experiência plena para o todo do aluno quando da participação do mesmo, e como mais um recurso para a busca de um desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo.

A ludicidade pode ser utilizada como forma de sondar, introduzir ou reforçar os conteúdos, fundamentados nos interesses que podem levar o aluno a sentir satisfação em descobrir um caminho interessante no aprendizado. Assim, o lúdico é uma ponte para auxiliar na melhoria dos resultados que os professores querem alcançar. (BRASIL, 2007)

Acredito que quando acrescentamos criatividade, espontaneidade, alegria, música, contos, fantasias e muita imaginação na nossa prática pedagógica, proporcionamos às nossas crianças o desenvolvimento de habilidade para buscar e realizar novas descobertas, tornando o processo de alfabetização, além do aprender a ler e escrever, mais como uma etapa fundamental e prazerosa para no universo do ensino-aprendizagem.

Através do lúdico é possível contornar um grande problema encontrado no processo de aprendizagem, que é o desinteresse que pode ser adquirido pelo aluno ao se deparar com o conteúdo didático tradicional. As dificuldades encontradas para alfabetizar nossas crianças nas escolas brasileiras, principalmente públicas, e os métodos de ensino justificam a necessidade do lúdico na alfabetização, embora em muitos casos o educador não o utilize por continuar apostando unicamente na forma tradicional de ensino ou até mesmo por não saber utilizá-lo.

Ao destacar o jogo como instrumento didático é possível constatar teoricamente inúmeras considerações e nomeações a seu respeito, onde se destacam algumas expressões como: jogos, brincadeiras, brinquedo, atividade

lúdica e esporte. As linhas que separam os jogos, esportes, ginástica, brincadeiras ou danças são muito tênues, servindo mais para uma definição didática. Na visão de Brotto (2001, p. 12) não existe uma teoria completa do jogo, nem ideias admitidas universalmente, o autor apresenta uma síntese dos principais campos culturais e científicos onde os jogos são utilizados:

- Sociológico: influência do contexto social no quais os diferentes grupos de crianças brincam.
- Educacional: a contribuição do jogo para a educação; desenvolvimento e/ou aprendizagem da criança.
- Psicológico: o jogo como meio para compreender melhor o funcionamento da psique, das emoções e da personalidade dos indivíduos.
- Antropológico: a maneira como o jogo reflete, em cada sociedade, os costumes e a história das diferenças culturais.
- Folclórico: analisa o jogo como expressão da cultura infantil através das diversas

gerações, bem como as tradições e costumes através dos tempos nele refletidos.

O lúdico favorece a autoestima da criança e a interação de seus pares, propiciando situações de aprendizagem e desenvolvimento de suas capacidades cognitivas.

É um caminho que leva as crianças para novas descobertas, revelando segredos escondidos explorando, assim, um mundo desconhecido. A criança brincando o tempo todo e em todo o tempo. Por isso que a comida, o lápis, os sapatos, tudo se torna brinquedo. Quando está sem nenhum objeto seu corpo torna-se um brinquedo. O brincar é uma atividade própria da criança, dessa forma, ela se movimenta e se posiciona diante do mundo em que vive. Na alfabetização e no letramento ela não brinca por brincar, ela brinca com propósitos e com um olhar pedagógico.

Com os desafios lúdicos, as professoras estimulam o pensamento, desenvolvem a inteligência, fazendo com que a criança alcance níveis de desenvolvimento que só o interesse pode provocar. A alfabetização e o letramento acontecem de forma contínua na vida criança e, quando o lúdico está presente nas práticas educativas, nas atividades de aprendizagem, nos momentos de atividades mais livres, desperta a criança para o prazer de estar na escola e de aprender. Assim, elas criam um espaço de experimentação e descoberta de novos caminhos de forma alegre, dinâmica e criativa.

Essa forma de aprender ajuda na preparação para a vida adulta, pois desenvolve as funções intelectuais e desenvolve suas potencialidades. Vygotsky (1987) afirma que na brincadeira “a criança se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo, é como se ela fosse maior do que ela é na realidade” (p. 117). Enquanto a criança brinca, amplia sua capacidade corporal, explora as percepções e, sobretudo, desenvolve e estimula o raciocínio e a concentração, fatores fundamentais para o aprendizado. Rir, aceitar limites, organizar uma tarefa, concentrar, disputar, estar atento, sentir frio na barriga, raciocinar, pensar, gargalhar, competir com os outros e consigo próprio, ser curioso, ter

prazer, cooperar, descobrir-se na relação com os outros, ser ágil, surpreender-se com a atitude do outro, emocionar-se. É difícil esgotar a riqueza de contribuições que os jogos e brincadeiras podem trazer para o desenvolvimento humano de seres pequenos, jovens ou adultos.

O lúdico enriquece o vocabulário, aumenta o raciocínio lógico e leva a criança a avançar em suas hipóteses. Dessa forma, ela desenvolve o processo de ensino aprendizagem, se alfabetiza e de forma divertida e dinâmica. As atividades lúdicas são fundamentais para uma aprendizagem divertida e de sucesso. O caderno pedagógico do pró-letramento diz que “os jogos promovem habilidades no exercício fonológico, na exploração e domínio das relações som-grafia, levando a terem avanços na leitura e escrita”. Nas situações de jogar, brincar, os alunos partilham suas descobertas com os colegas e assim vão aprendendo a ler e a escrever.

O PCN da língua portuguesa fala em valorização da língua, como um todo, cita atitudes que indicam valorização da cultura escrita, como: reconhecimento da necessidade da língua escrita (a partir de organização coletiva e com ajuda) para planejar e realizar tarefas concretas; valorização da leitura como fonte de fruição estética e entretenimento; interesse por ler ou ouvir a leitura especialmente de textos literários e informativos e por compartilhar opiniões, ideias e preferências (ainda que com ajuda); interesse em tomar emprestados livros do acervo da classe e da biblioteca escolar; cuidado com os livros e demais materiais escritos, etc.

O Ceale (2003), fala da valorização da cultura escrita, para ele estar ativamente inserido na cultura escrita significa ter comportamentos letrados, atitudes e disposições frente ao mundo da escrita (como o gosto pela leitura), saberes específicos relacionados à leitura e à escrita que possibilitam usufruir de seus benefícios. Por isso é um dos eixos a serem trabalhados desde os primeiros momentos do percurso de alfabetização. Isso significa promover simultaneamente a alfabetização e o letramento.

Para desenvolver esse processo o texto é o ponto central de uma proposta pedagógica, pois é ele que tem o significado e permite inferência, dedução e compreensão na leitura e na escrita. Para Cócco e Hailer (1996, p.68) “uma das formas de contribuir para esse trabalho é utilizar jogos. Jogando se aprende a fazer de conta, representar uma coisa por outra, criar códigos, perceber as letras. Aprende-se o valor sonoro convencional e reconstrói-se o código linguístico”. Isso significa, que é importante que a criança interaja com aquilo que está aprendendo, o processo do conhecimento da escrita deve ocorrer de forma divertida e prazerosa.

Quando isso ocorre, a situação ensino- aprendizagem fica caracterizada pelo aspecto lúdico e prazeroso em que o erro passa a ser aceito naturalmente e a interação com o outro é espontânea. Por meio do jogo, do fazer, do brincar, do representar, a criança experimenta “ir além”, ultrapassa seus próprios limites, adquirindo autonomia na aprendizagem (CÓCCO e HAILER, 1996, p.72).

Frade (2007) também fala da possibilidade de abordagens lúdicas no reconhecimento das unidades fonológicas como sílabas, rimas, terminações e palavras, uma vez que pode envolver procedimentos lúdicos de observação da linguagem, não como aquilo que se usa, mas como fenômeno que tem

sonoridade. O lúdico está presente no cotidiano da criança que desenha, que canta, que rima, que representa, que escreve poemas, que fala trava-línguas ou que ouve parlendas. Na verdade, para a criança quase toda atividade é brincadeira, e, é por esse meio que ela constrói grande parte de seu conhecimento.

O brincar é importante porque é essencial à saúde física, emocional e intelectual das crianças, é através do ato de brincar que a criança se torna apta para a vida socializada, além de desenvolver a atenção, a concentração como muitas outras habilidades. Ao brincar a criança libera a sua capacidade de criar, se reequilibra, reinventa o mundo, recicla as suas emoções e a sua necessidade de conhecer.

A brincadeira, como atividade dominante da infância tendo em vista as condições concretas da vida da criança e o lugar que ela ocupa na sociedade, é, primordialmente, a forma pela qual esta começa a aprender. Secundariamente, é onde tem início a formação de seus processos de imaginação ativa e, por último, onde ela se apropria das funções sociais e das normas de comportamento que correspondem a certas pessoas. (WAJSKOP, 1995, p. 34).

Ressalta-se ainda que: Brincando, a criança desenvolve o corpo e seus ritmos, o relacionamento com as pessoas e os seus limites, a imaginação e o pensamento poético. Alimentado cotidianamente pela brincadeira, o pensamento da criança encontra soluções inovadoras para velhos desafios, relaciona e mistura coisas e fontes diversas, sacode as dificuldades com humor e irreverência.

No contexto de Educação, deve-se sempre lembrar que é um elemento de transformação para a sociedade, contribuindo na vida social de cada indivíduo. Atendo-se sempre ao desenvolvimento absoluto de todas as crianças, auxiliando-as na construção de sua criatividade, autonomia, cooperação e forma crítica de se pensar.

Para Friedmann (1996, p. 55) “a educação deve ter a preocupação de propiciar a todas as crianças um desenvolvimento integral e dinâmico”, tendo cada um a necessidade de construir sua própria inteligência e sua própria personalidade, atendendo e trabalhando sempre os interesses e as necessidades (respeito mútuo, confiança e afeto) de cada criança, desafiando cada vez mais sua inteligência, fortalecendo a autonomia e o pensamento crítico de cada uma delas.

Para a autora, grande parte da aprendizagem das crianças se dá pela motivação, pois é esta que a faz se atentar às atividades, podendo exercer então sua autonomia de pensamento, ter iniciativa e confiança, auxiliando na formação de sua personalidade, não se esquecendo de elaborar e propiciar essas atividades e brincadeiras levando em consideração os conhecimentos e forma de pensar que as crianças já possuem sua realidade social e principalmente cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para o professor que principalmente na educação infantil e nas séries iniciais faz-se necessário que haja uma formação significativa, pelo fato de estar surgindo e sendo aplicado uma nova concepção de alfabetização e que exige uma nova ideologia de formação de professor. O professor alfabetizador não deve esquecer da especificidade da alfabetização como domínio do sistema, e no caso do letramento também como uma especificidade que seria fazer com que o aluno se aproprie e se envolva em prática sociais fazendo uso deste sistema.

Sabemos que, para a transformação significativa de nossa sociedade, faz-se necessário que todos os sujeitos tenham oportunidades iguais de educação, pois a partir do momento que a educação é tida como prioridade, as desigualdades sociais são amenizadas, gerando uma sociedade mais justa e igualitária. A alfabetização e o letramento são processos relevantes para a inclusão social.

Nessa perspectiva, cabe à escola, família e Estado andarem conjuntamente, porém, cada um tendo o compromisso de assumir com responsabilidade o seu papel, desse modo haverá um real processo de transformação na sociedade.

Se faz necessário o planejar organizarmos o tempo pedagógico, de modo a garantirmos que essas habilidades, conhecimentos, atitudes possam ser de fato inseridos no ensino da língua. Assim, acreditamos que, através da atividade de planejar, podemos refletir sobre nossas decisões, considerando as habilidades e os conhecimentos prévios dos alunos, e podemos conduzir melhor a aula, prevendo dificuldades dos alunos, organizando o tempo de forma mais sistemática e avaliando os resultados obtidos.

Para realizarmos planejamento no sentido acima exposto, precisamos desenvolver atitudes de registro e armazenamento de material, possibilitando-nos reaproveitar ideias e repensar o que já foi feito. Magalhães e Yazbek (1999, p. 37), a esse respeito, afirmam que: são as observações, os registros de situações e as reflexões sobre essas observações que lhe possibilitam (o professor) distanciar-se de seu fazer e compreendê-lo de forma mais ampla, não mais como simples agir, mas como uma ação didática possível de ser generalizada e transferida para novas situações. Sem uma ação reflexiva, suas experiências, por melhores que sejam, mantêm-se no âmbito da vivência, circunscritas àquele grupo e momentos únicos em que foram concebidas.

Assim, o planejamento assume um papel também de autoformação profissional, na medida em que permite que retomemos o que fizemos e pensemos sobre o que faremos em outras situações, possibilitando-nos replanejamentos contínuos e sistemáticos. Em suma, o que queremos é salientar o quão importante é essa etapa do ensino e o quanto temos a ganhar quando desenvolvemos boas estratégias de planejamento e registro do nosso dia a dia. A seguir, haveremos de nos deter em reflexões relativas às diferentes maneiras de organizar as atividades de sala de aula quando fazemos nossos planejamentos.

A Pedagogia de Projetos é uma metodologia de trabalho educacional que tem por objetivo organizar a construção dos conhecimentos em torno de metas previamente definidas, de forma coletiva, entre alunos e professores.

Assim pode-se observar e ter de forma concreta a interação do aluno com o professor o que tem que ser a base da didática e pedagogia para ensinar

os alunos da educação infantil. Também como exposto acima não se pode perder de vista a importância da brincadeira e dos jogos para esta formação. Desde modo e com consenso dos pensadores a criança na educação infantil. Wallon foi o primeiro a quebrar os paradigmas da época ao dizer que a aprendizagem não depende apenas do ensino de conteúdos: para que ela ocorra, são necessários afeto e movimento também. Ele afirmava que é preciso ficar atento aos interesses dos pequenos e deixá-los se deslocar livremente para que façam descobertas. Levando em conta que as escolas davam muita importância à inteligência e ao desempenho, propôs que considerassem o ser humano de modo integral. Isso significa introduzir na rotina atividades diversificadas, como jogos. Preocupado com o caráter utilitarista do ensino, Wallon pontuou que a diversão deve ter fins em si mesma, possibilitando às crianças o despertar de capacidades, como a articulação com os colegas, sem preocupações didáticas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWIZ, A. e WAGKOP, G. **Creche: atividades para crianças de zero a seis anos**. São Paulo: Moderna, 1995.

AQUINO, L. L. **Professoras de Educação Infantil e saber docente**. Revista TEIAS, Rio de Janeiro, ano 6, n. 11-12, p. 1-12, 2005

ARCE, A. **Pedagogia da infância ou fetichismo da infância?** In: DUARTE, N. (Org.) **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004.

ARROYO, M. G. **A Infância interroga a Pedagogia**. In: SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. de. (Orgs.) **estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 119-140.

_____. Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2008.

BARBOSA, I. G.; MAGALHÃES, S. M. O. **Método dialético: uma construção possível na pesquisa em educação da infância?** Estudos e Pesquisas em Psicologia, Rio de Janeiro, ano 4, n. 2, p. 47-58, 2004.

BORGES, Cecília M. F. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. Araraquara: JM Editora, 2004.

BRASIL. PCN – **Língua Portuguesa**. Ministério da Educação e do

Desporto. Brasília. 1997 CÔCCO, Maria Fernandes e HAILER, Marco Antônio. Didática da alfabetização: decifrar o mundo. São Paulo: FTD, 1996. P.51-84.

_____, **Ministério da Educação. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** Brasília, DF: MEC, 2007.

_____. 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

_____. **Lei n. 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.htm>. Acesso em fevereiro de 2018

BROTTO, Fábio Otuzzi. **Jogos Cooperativos.** São Paulo: Melhoramentos, 2001

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o ba-be-bi-bo-bu.** Ed. Scipione. São Paulo. 1998.

CALLOIS, Roger. **Os jogos e os Homens: a máscara e a vertigem.** Lisboa: Cotovia, 1990

CARVALHO Alysson... [et AL.] **Brincar (ES).** Belo Horizonte: UFMG, 2009.

CERISARA, A. B. Por uma pedagogia da educação infantil: desafios e perspectivas para as professoras. Caderno Temático de Formação II – Educação Infantil: construindo a Pedagogia da Infância no município de São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. São Paulo, SME DOT/ ATP/ DOT, 2004.

CÓCCO, Maria F. e HAILER, Marco Antônio. **Didática da alfabetização: decifrar o mundo. Alfabetização e Socioconstrutivismo.** São Paulo: Ed. FTD, 1996.

DICKEL, A.; (1998) – **Pesquisa em Educação: conceito, políticas e práticas.** In: Geraldi, C.M.G.; Fiorentini, D.; Pereira. E.M.A. (orgs.) Cartografias do trabalho docente: professor(a) – pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras.

DOLNIKOFF, M; SCHUCK, N; NASCIMENTO, J.P.; SARTÓRIO L.A.V. (2007).
Uma reflexão histórica sobre a formação do professor In: NARDI, R.G.;

LOPES. M.C.R; HANSEN, J.H. (Orgs.) *Identidade docente: uma construção entre saberes e práticas.*

FANTACHOLLI, Fabiane das Neves. **O Brincar na Educação Infantil: Jogos, Brinquedos e Brincadeiras** - Um Olhar Psicopedagógico.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. **O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagoga da educação infantil.** In: Faria, A.L.G.; Palhares, M.S. (Org). *Educação pós LDB: Rumos e Desafios.* Campinas: Autores Associados F E/ Unicamp, 1999

FERREIRA, Emília, **Reflexões sobre Alfabetização.** São Paulo. Cortez, 2001.
FRADE, I. C. A. **Alfabetização na escola de nove anos: desafios e rumos.** In: SILVA, Ezequiel Theodoro (org.). *Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade.* Campinas, SP: Autores Associados, 2007. – (Coleção educação contemporânea).

FRAGO, Antonio Vinão; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, Espaço e Subjetividade: A arquitetura como programa.** Tradução: Alfredo Veiga Neto. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar: crescer e aprender** – O resgate do jogo infantil. – São Paulo: Moderna, 1996.

GALVÃO, A. GHESTI, I. **A importância da educação nos primeiros anos de vida.** In: *Anais do Simpósio Educação Infantil: construindo o presente.* Brasília: UNESCO, 2003. p. 99-115.

GERALDI, C.M.G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E.M.A. (1998) **Trajetória de um trabalho coletivo: apontamentos para uma epistemologia da prática.** In: Idem, (Orgs.) *Cartografias do trabalho docente: professor(a) – pesquisador(a).* Campinas: Mercado das Letras.

_____. **Portos de Passagem.** São Paulo, Martins Fontes, 1993.

HEIDEGGER, M. **Introdução à metafísica.** Brasília: Tempo Brasileiro/UnB, 1953-1978.

_____, Martin. **Ser e tempo.** São Paulo: Vozes, 2006.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil.** São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1994.

_____. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** São Paulo: Cortez, 2002.

KRAMER, S. (2000). *Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa escolar para educação infantil.* São Paulo. Ática.

KUHLMANN JR., M. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica.* Porto Alegre: Mediação, 1998.

MINAS GERAIS, Secretaria do Estado da Educação – Universidade Federal de MG – Ceale. **Orientação para a organização do Ciclo Inicial de Alfabetização**, vol: II,. Belo Horizonte, 2003

MELLO, S. A. **Contribuições de Vygotski para a Educação Infantil**. In: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006, p. 193-202.

ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia da Educação Infantil**. 1999. 262 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999

SAMPAIO, Aryadne Gabrielle. **A importância do brincar e do lúdico no processo de alfabetização**. 10ª Mostra Acadêmica UNIMEP

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **O lúdico na formação do educador**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SARMENTO, M. J. **Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância**. In: **Dossiê Sociologia da Infância: Pesquisas com Crianças**. Educação e Sociedade. Campinas. v. 26, n.91, p. pp. 361-378, maio-ago. 2005.

_____, M. J.; GOUVEA, M. C. S. de. (Orgs.) **Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 17-39.

SILVA, A. P. S.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. **Desafios atuais da Educação Infantil e da qualificação dos seus profissionais: onde o discurso e a prática se encontram?** In: Anais da 23ª Reunião anual da ANPED: Caxambu, 2000.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte, Autêntica, 2001. 2. ed., p. 13-60.)

_____. **A reinvenção da alfabetização. Presença Pedagógica**. Vol 9, n. 52. jul/ago, 2003, p. 14-21

_____. **As muitas facetas da alfabetização**. In: Alfabetização e letramento. São Paulo: Contextos, 2003.

_____. **Alfabetização e letramento**, 2º ed. São Paulo: Contexto, 2004

_____. **Alfabetização e Letramento, Caminhos e Descaminhos**. Revista Pátio, ano VIII, n. 29, p. 20, fev/abr. 2004ª

_____. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2008

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

VAL, M. G. C. **O que é ser alfabetizado e letrado?** In: CARVALHO, Maria

Angélica F. de; MENDONÇA, Rosa Helena (orgs.). Práticas de leitura e escrita. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

_____.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ALLON, H. **A importância do movimento no desenvolvimento psicológico da criança**, IN: Psicologia e educação da infância. Lisboa, Ed. Estampa, 1975. WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e aprendizagem**. São Paulo: Editora Ática, 2000.

A ARTE DE CONTAR HISTÓRIA

Eduardo Portela Moura¹⁵

RESUMO

Este artigo trouxe como proposta abrir uma discussão sobre a arte de contar história, para tanto, teve como objetivo demonstrar que iniciativas contínuas e bem planejadas podem aumentar a frequência de leitura e, com isso, o número de leitores no país. No entanto, infelizmente, sabe-se que nem todos gostam de ler ou mesmo de apreciar um bom livro, o que aumenta a importância de se valorizar a arte de contar histórias, pois, com isso, conquista-se novos leitores e amantes dos livros. Contar histórias e facilitar a leitura são atividades que têm o poder de despertar o interesse pela literatura e manter as pessoas, tanto adultas quanto crianças, conectadas com os livros de forma constante. Pensando nisso, com aporte de material colhido por meio de pesquisa bibliográfica, este artigo fez tal discussão e, com ela, pode-se chegar à conclusão que contar histórias é uma arte extremamente importante e que deve ser valorizada tanto dentro da escola como no meio familiar. Com isso, certamente, se conseguirá aumentar o número de futuros leitores e ainda de novos contadores de história.

Palavras- Chave: Contação de História. Educação. Leitura.

ABSTRACT

This article proposes to open a discussion on the art of telling stories, therefore, it aims to demonstrate that continuous and well-planned initiatives can increase the frequency of reading and, therefore, the number of readers in the country. However, unfortunately, it is known that not everyone likes to read or even enjoy a good book, which increases the importance of valuing the art of telling stories, as this can win over new readers and book lovers. Telling stories and making reading easier are activities that have the power to spark interest in literature and keep people, both adults and children, constantly connected with books. With material collected through bibliographical research, this article made such a discussion, and, with it, it can be concluded that telling stories is an extremely important art and should be valued both within the school and in the environment. familiar. This will certainly increase the number of future readers and new storytellers.

Keywords: Story Telling. Education. Reading.

¹⁵ Email: edu.portela2@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

A narração de histórias é uma das formas mais antigas de comunicação humana, permitindo expressar emoções, vivências do dia a dia e estimular a criatividade e a imaginação. De acordo com Rodrigues (2005), contar uma história é uma forma de conectar o mundo fictício com o mundo real, pois ao compartilhar uma narrativa, as experiências dos personagens e do narrador se tornam presentes em nossa imaginação, fazendo com que as emoções ultrapassem a barreira da ficção e se tornem parte do cotidiano.

Com isso, compreende-se que a discussão neste artigo é válida, uma vez que, na área da educação, a contação de histórias é fundamental para o progresso, especialmente das crianças.

Ao narrar uma narrativa, promove-se não apenas a criatividade, mas também o entusiasmo pela literatura. Segundo Rodrigues (2005, p.15), “a época atual desperta interesse, vontade de explorar por quem ouve, e estimula a percepção, a sensibilidade e a criatividade”.

Por isso, é essencial que o professor, durante sua formação inicial, tenha a oportunidade de se familiarizar com essa forma de expressão artística, aprendendo sobre técnicas de narração e praticando a arte de contar histórias. Com isso em mente, este artigo busca refletir teoricamente e praticamente sobre a arte que envolve a prática de contar histórias.

Ao analisar as atividades de narração de histórias em ação, percebe-se que essa forma de arte tem estimulado a imaginação e o interesse das crianças envolvidas na leitura e contação de história, sendo evidente que a contação de histórias se mostra essencial para a formação tanto das crianças quanto dos futuros professores.

Com isso, entende-se que a narração de histórias desempenha um papel crucial no desenvolvimento educacional e emocional das crianças, bem como na formação dos professores e que a prática de contar histórias vai além de simplesmente entreter; ela facilita a compreensão de diferentes perspectivas, promove habilidades de escuta e comunicação, e fomenta um ambiente de aprendizado mais dinâmico e envolvente.

Assim, torna-se importante salientar ainda que a contação de histórias permite que os educadores conectem o conteúdo curricular com experiências de vida, tornando o aprendizado mais significativo e relevante, pois, como enfatiza Rodrigues (2005), essa prática estimula a percepção, a sensibilidade e a criatividade dos alunos, elementos fundamentais para o desenvolvimento integral do indivíduo.

Dessa forma, faz-se imperativo que as instituições de formação de professores incluam em seus currículos técnicas e práticas de narração de histórias, o que não só aprimorará as habilidades pedagógicas dos futuros educadores, mas também assegurará que eles possam utilizar essa ferramenta poderosa para engajar e inspirar seus alunos.

Em suma este artigo reforça a importância de valorizar e promover a arte da contação de histórias na educação, reconhecendo seu impacto duradouro na formação de leitores críticos, criativos e sensíveis, salientando que o investimento nessa prática é, sem dúvida, um passo significativo para uma educação mais humanizada e eficaz.

2. O contador de histórias

Personagens como Sherazade, Dona Benta e Tia Nastácia cativaram a imaginação das crianças com suas histórias por um longo período. Sherazade, por exemplo, é uma narradora do Oriente, que escapa da morte e conquista o coração do sultão contando histórias por mil e uma noites, as quais se mostram como contos entrelaçados por fios imperceptíveis conectando-se em um tecido sem fim e eterno. O lema de Sherazade não era "quem quiser que conte outra", pois, quem conhece a sua história sabe que sua situação diante da morte a capacita a narrar histórias sem limites de forma poderosa e autoritária.

Por outro lado, cita-se o escritor Monteiro Lobato, que criou as personagens Dona Benta e Tia Nastácia na história do Sítio do Picapau Amarelo. Dona Benta, contadora de histórias, se junta a Emília, Visconde de Sabugosa, Narizinho e Pedrinho para narrar contos de livros famosos como Dom Quixote, Pinóquio e Peter Pan.

Ela é uma contadora de história que conta a história de uma forma única, mantendo-se fiel ao público infantil, ao imitar vozes e adaptar o vocabulário, sendo conhecida como uma contadora de histórias populares, que revela narrativas e figuras do folclore brasileiro que são passadas de pessoa a pessoa.

Narrar histórias e lidar com elas como uma prática em si permite explorar conjuntos de imagens que mostram a diversidade infinita de imagens internas presentes em cada indivíduo, como formas de experiências.

Figura 1 – A Arte de Contar Histórias



Fonte: Depositi Photos (2024)

De acordo com Debus (2006, p.14),

Todo contador de história deve possuir a capacidade de impactar de forma direta no aprendizado real da leitura e escrita, já que, através de histórias, a criança é introduzida a novas palavras e técnicas de linguagem, sendo que a estrutura das narrativas auxilia na criação de suas próprias histórias. Desse modo, o leitor-ouvinte naturalmente entra em contato com o mundo ficcional, o que estimula sua sensibilidade e criatividade (DEBUS, 2006, p.14).

Contar narrativas, segundo as concepções de Busatto (2003), é uma postura multidimensional, visto que contando as histórias é possível alcançar

não apenas o aspecto prático, mas também o nível do pensamento e, principalmente, as dimensões do mítico-simbólico e do mistério.

Assim, a autora afirma que narra histórias:

“(...) para incentivar a leitura, para tornar a diversidade cultural uma realidade, apreciar as diferentes etnias, preservar a História, para estar presente, para encantar e comover o ouvinte, para inspirar a criatividade, conectar a emoção, emocionar, nutrir a alma, e para recuperar significados para nossa vida e reviver o sagrado (DEBUS, 2006, p.14).

Nesse sentido, o narrador habilidoso consegue estabelecer uma atmosfera encantadora, cheia de suspense, surpresas e emoção, fazendo com que a história e os personagens se tornem reais, pois contar histórias e criar narrativas é, principalmente, contribuir para liderar e modificar a vida das pessoas.

Nesse sentido, narrar narrativas nas bibliotecas, por exemplo, sejam elas públicas, infantis ou escolares, é fundamental para estimular o hábito da leitura. A relevância desta atividade é muito grande neste cenário, pois permite a conexão entre os livros e as crianças, utilizando elementos como o lúdico, as imagens e a narrativa. Isso desperta o interesse das crianças que estão aprendendo a ler pela leitura e literatura, incentivando-as a fazer conexões com o texto narrado e seu mundo infantil.

De acordo com a autora Matos (2005), em sua obra “A palavra do contador de histórias”, os contadores de histórias são responsáveis por proteger tesouros feitos de palavras, que ajudam a compreender o mundo e a própria essência. Eles plantam sonhos e expectativas. Eles são chamados de forma afetuosa de “gente das maravilhas” pelos árabes.

Além disso, acrescenta-se que os contos antigos também contêm uma sabedoria intocada, que é transmitida através das gerações e culturas. Iniciam uma jornada partindo de um desafio, carência, confronto ou procura, superando obstáculos e testes, enfrentando temores e perigos, lidando com o insucesso, descobrindo o amor, a felicidade e até mesmo, a morte, para evoluírem ao término da narrativa e ter um final feliz!

O fim é onde a maioria das histórias terminam, mas será que é isso mesmo? Não, segundo Allende (2005), a continuação das narrativas depende da imaginação de cada indivíduo, ou seja, o que terá ocorrido em seguida.

Para o autor, a coleção das bibliotecas infantis possibilita ampliar as opções de histórias, mitos e versos contados para as crianças de forma pessoal ou seguindo fielmente o enredo original. Também é essencial distinguir entre narrar e ouvir uma história, considerando seu impacto nas crianças.

De acordo com Aliende (2005), ao contar uma narrativa, ocorre uma comunicação visual imediata com a criança, enriquecendo-se através dos elementos integrados à história, entre diversos aspectos.

Ao ler uma história, a criança desenvolve uma ligação emocional que a faz associar a leitura a uma experiência positiva de comunicação com o adulto que está mediando a leitura durante aquele momento e, quando as crianças são regularmente expostas a histórias contadas ou lidas, aumentam seu vocabulário e entendimento da gramática.

Para Aliende (2005, p.37):

Os contadores narram contos de príncipes, vilões, criaturas mágicas e bravos heróis que enfrentam desafios para conquistar a felicidade ao lado da encantadora princesa, tudo isso com uma linguagem poética e encantadora para cativar a audiência. A narrativa clássica fornece um rico conteúdo para a análise das funções das palavras e da estrutura frasal na criação de significados (ALLIENDE, 2005, p.37).

Para Debus (2006), segundo a tradição narrativa popular, quem narra uma história acrescenta um detalhe, pois, ao narrar uma história, um relato, uma narrativa, certamente se eleva um aspecto, sendo este um momento em que a sensibilidade, emoção e encantamento se encontram na conexão entre escutar e contar histórias.

Para o autor, todos recordam com afeto e saudade das narrativas ouvidas na infância, tendo em vista que bruxas, fadas, lobos, boitatás e fantasmas enchiam nossas noites e dias, nossa infância! Por isso, é essencial preservar a prática de contar histórias.

Enquanto as rodas de conversa ao redor da fogueira e do fogão a lenha desapareceram, tona-se responsabilidade de todos resgatar essas histórias através de rodas de leitura, contação de histórias e hora do conto em salas de aula, praças, residências e bibliotecas, nas noites de lua cheia.

A narrativa da tradição oral cumpre diversos objetivos, incluindo a educação psicológica, intelectual e espiritual do indivíduo. Pode ser utilizado

como forma de integração em atividades em sala de aula, bibliotecas e salas de leitura, permitindo a exploração e pesquisa de diversas áreas do conhecimento.

A narração de histórias impacta e influencia no desenvolvimento das crianças em diversas áreas, além de promover o desenvolvimento cognitivo ao estimular o gosto pela leitura e a imaginação através da criação de imagens mentais e do enredo, personagens e cenários que são apresentados em cada narrativa.

Segundo Bettelheim (2018), a narrativa de histórias desempenha uma função importante no aprimoramento das habilidades comunicativas, já que estimula a fala e incentiva as crianças a interagirem com seus colegas, possibilitando que contem a história para outras pessoas, sendo que a criança também é influenciada em seu desenvolvimento físico-motor pelo manuseio do corpo e da voz ao ouvir e recontar as histórias.

Por outro lado, Silveira (2009) destaca que, ao auxiliar a criança a compreender seus próprios problemas, estimular a imaginação, promover o desenvolvimento linguístico, despertar o interesse por boas leituras e entreter, o contador focaliza seu trabalho em um aspecto educativo fundamental, desempenhando uma função de grande importância na formação do leitor.

No passado, como lembrado por Silveira (1996), antes da existência da imagem, as histórias eram transmitidas oralmente de uma geração para outra, proporcionando entretenimento único que estava ligado aos valores subjetivos de cada pessoa. As narrativas criavam um ambiente intimista e familiar durante os momentos de contação de histórias, visto que os avós, os narradores tradicionais, representavam a imaginação e a introspecção das crianças e adolescentes com suas histórias.

Assim, a apreciação pela leitura é incrementada a partir das histórias, já que ao se familiarizar com narrativas contadas ou lidas, a criança desenvolve a motivação necessária para se interessar por livros e leitura, além de aprender e enriquecer o vocabulário.

Torna-se importante compreender ainda que as histórias expandem a compreensão do mundo, das ideias e do conhecimento, ao mesmo tempo em que aprimoram a linguagem e o pensamento. As narrativas ensinam e

promovem o crescimento da capacidade de foco, criatividade, análise, recordação e pensamento crítico.

Atualmente, mais do que nunca, as crianças precisam ter essa vivência, pois estão sempre conectadas à tecnologia e expostas a uma grande quantidade de imagens, principalmente aquelas que perpetuam estereótipos, como os heróis da televisão que proporcionam narrativas vazias de significado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da leitura deste artigo, torna-se possível afirmar que a arte de contar histórias tem sido praticada há muito tempo, desde os primórdios da humanidade, e se tornou essencial para o desenvolvimento humano, especialmente durante a infância. Desse modo, destaca-se que essa forma de expressão é vital para o ensino de forma abrangente e pode ser aplicada em diversos níveis educacionais, desde a infância até o ensino básico.

Com base nessa leitura, pode-se inferir que as narrações de histórias feitas pelo contador de história têm impactado as crianças, já que é possível notar que elas recontam as histórias ouvidas de maneira criativa e, durante os momentos de brincadeira, preferem criar narrativas com os amigos.

Além disso, a prática da contação de histórias favorece o desenvolvimento de diversas habilidades cognitivas e socioemocionais nas crianças e, ao recontar as histórias ouvidas, as crianças não apenas exercitam sua memória e compreensão, mas também desenvolvem habilidades linguísticas, ampliando seu vocabulário e aprimorando sua capacidade de expressão oral.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVICH, Fany. **Literatura Infantil: Gostosuras e bobices**. 4ª ed., São Paulo: Scipione, 1997.
- ALLIENDE, Felipe; CONDEMARÍN, Mabel. **A Leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento**. 8. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas?** Petrópolis, RJ: Vozes. Natal: EDUFRN, 1997.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas.** São Paulo: Paz e Terra S/A, 2009.

BUSATTO, Cléo. **Contar & Encantar: pequenos segredos da narrativa.** Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

CAVALCANTI, Joana. **Caminhos da literatura infantil e juventude: dinâmicas e vivências na ação pedagógica.** São Paulo: Paulus, 2002.

COELHO, Betty. **Contar histórias: uma arte sem idade.** São Paulo: Ática, 1999.

DEBUS, Eliane. **Festa de brincança: a leitura literária na educação infantil.** São Paulo: Paulus, 2006.

DEMO, Pedro. **Metodologia Científica em Ciências Sociais.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GARCIA, Walkiria et al. **Baú do Professor.** Belo Horizonte: Fapi, 2003.

MARICATO, Adriana. **O prazer da leitura se ensina.** DF: Revista Criança: O professor da educação infantil, 2006.

MATOS, Gislayne Avelar. **A palavra do contador de histórias.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.

RODRIGUES, Edvânia Braz Teixeira. **Cultura, arte e contação de histórias.** Goiânia, 2005.

SILVEIRA, Itália Maria Falceta da. **Ensinar a pensar: uma atividade da biblioteca escolar.** Revista de Biblioteconomia & Comunicação, Porto Alegre, v. 7, jan./dez., 1996, p. 9-30.

A INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL

MORAES, Bruna Pinheiro de ¹⁶

RESUMO

O presente artigo discute as perspectivas da educação indígena no contexto das políticas de ações afirmativas e da legislação brasileira recente que trata da educação indígena. Sendo esta, fruto de muita organização e luta dos povos indígenas e dos movimentos sociais indígenas e indigenistas, foi construída em um árduo processo dialético, que envolveu a população indígena brasileira, os movimentos sociais, as instituições de ensino, além da participação efetiva dos intelectuais e pesquisadores dessa temática. Para tanto, a educação pode ser um dos instrumentos pedagógicos sociais para construir as relações interculturais, baseadas no diálogo entre as culturas. Enquanto estratégia metodológica, recorreremos à pesquisa bibliográfica, por acreditar que está nos possibilitando perceber detalhadamente como esse modelo educacional vem contribuindo nos processos de reafirmação cultural e identitária dos povos indígenas nelas envolvidos, além de buscar aprofundar o entendimento da interculturalidade.

Palavras- chave: Educação indígena. Escola. Interculturalidade. Professor

ABSTRACT

This article discusses the prospects of indigenous education in the context of affirmative action policies and recent Brazilian legislation dealing with indigenous education. This being the fruit of a lot of organization and struggle of the indigenous peoples and of the indigenous and Indian social movements, it was constructed in an arduous dialectic process, which involved the Brazilian indigenous population, the social movements, the teaching institutions, besides the effective participation of the intellectuals and researchers on this theme. To this end, education can be one of the social pedagogical tools for building intercultural relations, based on dialog between cultures. As a methodological strategy, we resorted to bibliographical research, because we believe that it makes it possible for us to understand in detail how this educational model has been contributing to the processes of cultural and identify reassertion of the indigenous people involved, besides seeking to deepen the understanding of interculturality.

Keywords: Indigenous education. School. Interculturality. Teacher

¹⁶Formada em Pedagogia e Artes. Atua como Professora de Educação Infantil e Ensino fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP), desempenhando a função de assistente de diretor de escola (2020). E-mail: bruna.p.moraes@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

No mundo contemporâneo o sistema educacional brasileiro, tem enfrentado processos constantes de mudanças estruturais e conceituais, por conta das exigências sociais, que desejam uma educação de resultados positivos e práticos para o dia a dia. Uma educação que prepare para a diversidade e autonomia na construção do conhecimento, bem como, dos saberes constantes de aprender a aprender.

Atualmente, há leis que asseguram a obrigatoriedade do ensino da cultura e história afro-brasileiras, africanas e indígenas nas escolas. A lei 10.639 foi sancionada em 2003 e institui o ensino da cultura e história afro-brasileiras e africanas e a lei 11.645 complementa a lei 10.639 ao acrescentar o ensino da cultura e história indígenas. Ambas alteram a 9.394, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Desde início dos tempos o convívio dos grupos humanos é marcado por conflitos, desigualdades disputa de poderes e tudo o mais que possa estar ligado às diferenças existentes entre eles. O preconceito é um dos problemas vivenciados com mais frequência. Este é passado de geração a geração, levando consigo a hostilidade e o sentimento de exclusão, levando a humanidade se dividir em grupos, onde muitos se conceituam como “superiores” ou “melhores”.

Trabalhar a história e a cultura e indígena permitirá a nós enquanto Escola promover um resgate as nossas origens, procurando sensibilizar a comunidade escolar da influência e da importância que a cultura africana e indígena teve ao longo dos tempos em diversos setores de nossa sociedade. Neste projeto a resgataremos as contribuições dadas por esses povos a nossa língua, culinária, costumes que formaram assim a identidade do nosso país.

As questões que serão problematizadas nesta pesquisa são: Qual foi a mais importante contribuição indígena e africana para a Educação Brasileira? E quais os avanços e desafios da lei 10.639 que foi sancionada em 2003?

O objetivo principal identificar, descrever, analisar e refletir sobre como se apresenta a herança cultural africana e indígena, em suas diferentes manifestações: seja na dança, na música, na crença e na culinária.

Os objetivos específicos são: Historicizar a cultura e Educação afro-brasileira e indígena; discorrer sobre o contexto educacional no Brasil antigo e atual.

Os currículos escolares indígenas ganham assim um caráter de permanente movimento ondular entre aqueles conjuntos de conhecimentos representados como étnicos e locais, demarcadas as fronteiras entre as etnias e as línguas que falam, e a chamada "base universal do conhecimento escolar", entendidas ambas como ponto de partida e chegada para a desejada cidadania com diversidade. Esses conhecimentos linguísticos e culturais múltiplos, selecionados pelos professores de diferentes etnias nesse processo de ensino-aprendizagem mútuo, passam a pertencer aos currículos escolares e a expressar e potencializar diferentes tipos de identidades sociais.

Assim, os Povos Indígenas têm direito a uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural, bilíngue, multilíngue e comunitária, conforme define a legislação nacional que fundamenta a Educação Escolar Indígena. Seguindo o regime de colaboração, posto pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a coordenação nacional das políticas de Educação Escolar Indígena é de competência do Ministério da Educação (MEC), cabendo aos Estados e Municípios a execução para a garantia deste direito dos povos indígenas.

2 INTERCULTURALIDADE

A interculturalidade, quando pensada no cotidiano de uma escola indígena, está intrinsecamente ligada à questão dos conhecimentos. Freire (2004) ressalta ao dizer que a natureza intercultural é a principal caracterização dessa proposta de escola que representa uma alternativa viável tanto para a escola indígena como para a nacional.

O conceito de interculturalidade nesse contexto significa, sobretudo, “a relação simétrica entre uma cultura indígena e a chamada cultural ocidental” ou “diálogo respeitoso equilibrado entre culturas”. Entretanto, para que aconteça uma efetiva inter-relação cultural, há uma condição: devolver dignidade às culturas indígenas, reconhecendo a validade de suas contribuições no campo do

conhecimento, da arte, da literatura, da religião, sistematizando e incorporando essas contribuições à escola e à vida social. Dessa forma, a interculturalidade aparece como um projeto democratizador.

Desta forma, a autora Vera Candau explica:

A interculturalidade orienta processos que têm como base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social. Tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando conflitos inerentes a esta realidade. Não ignora as relações de poder presentes nas relações sociais e interpessoais. Reconhece e assume conflitos procurando as estratégias mais adequadas para enfrentá-los. (CANDAU, 2002, p. 19)

Assim, de uma perspectiva a princípio lógica, a interculturalidade, na concepção consagrada nos textos oficiais brasileiros, remete à ideia de uma convivência harmoniosa entre as culturas indígenas e a nacional em um espaço público democrático destinado a receber igualmente todas essas culturas, onde as políticas de educação devem servir para preparar as duas partes (alunos diferenciados por seu pertencimento às culturas indígenas e alunos não diferenciados, pertencentes aos demais setores sociedade nacional) para essa convivência harmoniosa. (TEIXEIRA, 2010).

Apoiado em Antonionanni (1998), o professor Fleury apresenta a educação intercultural em que:

Não se reduz a uma simples relação de conhecimento: trata-se da interação entre sujeitos. Isto significa uma relação de troca e de reciprocidade entre pessoas vivas, com rostos e nomes próprios, reconhecendo reciprocamente seus direitos e sua dignidade. Uma relação que vai além da dimensão individual dos sujeitos e envolve suas respectivas identidades culturais diferentes. Nesse sentido, a interculturalidade é base também no desenvolvimento de proposta educativa diferenciada nas escolas indígenas com argumento e motivação nos documentos referentes aos direitos humanos. (FLEURY, 2002, p.139)

Exercer essa interculturalidade é parte da tarefa que pretende relacionar os direitos humanos aos povos indígenas. Significa a realização de diálogos horizontais entre os segmentos predominantes na sociedade e esses povos, pertencentes a grupos socioculturais diversos. Esse exercício certamente contribuirá para a constituição de instrumentos jurídicos e políticos sensíveis e tangíveis a esses grupos. Talvez seja possível, ainda, por esse caminho, concretizar arranjos institucionais que sirvam ao enfrentamento das condições

indignas e desumanas a que vêm sendo submetidos os povos indígenas no Brasil há mais de cinco séculos.

Montenegro (2006) nos diz que “a identidade se estabelece a partir da alteridade tendo a diferença como categoria fundamental” (p. 89). Essa autora em seu conceito é bem clara, pois a identidade assume significados específicos conforme os sujeitos, as relações sociais e os contextos históricos em que se deslocam. Se a cultura é dinâmica, logo, então, assumimos diferentes identidades étnicas.

Assim, podemos concluir que a interculturalidade não está num modelo que prioriza ora os conhecimentos acumulados pela sociedade ocidental, ora os conhecimentos produzidos pelas sociedades indígenas, mas na garantia de a escola poder ser um espaço que reflita a vida dos povos indígenas hoje, com as contradições presentes nas relações entre as diferentes sociedades, com a possibilidade de ser integrada nos processos educativos de cada povo e, assim, ser administrada segundo os parâmetros específicos desses processos.

3 A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA E A EDUCAÇÃO INDÍGENA

A partir da CF 1988, outros documentos oficiais foram publicados no sentido da instituição e normatização de uma educação escolar diferenciada para os indígenas, tomados enquanto povos específicos. Em 1993, foi publicado o documento Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (BRASIL, 1994) o qual enfatizava que a Educação Escolar Indígena deveria ser específica e diferenciada, intercultural e bilíngue. Este documento foi norteado pelo entendimento de que a escola diferenciada deveria romper com o viés integracionista e deveria ter como objetivo “a conquista da autonomia socioeconômica e cultural de cada povo indígena” e não a reprodução das formas de dominação econômica e cultural (BRASIL, 1994, p. 12).

A Lei nº 9.394 promulgada em 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) traz questões importantes sobre a educação indígena. Em seu Art. 8º, expõem que é fundamental:

I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II – garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI (BRASIL, 1998) foi construído coletivamente por professores indígenas, assessores especializados e consultores do MEC como documento norteador da construção de currículos diferenciados. Tem como objetivo servir de instrumento auxiliar nesta discussão e reflexão, já que ele se propõe a: a) explicitar os marcos comuns que distinguem escolas indígenas de escolas não-indígenas, b) refletir as novas intenções educativas que devem orientar as políticas públicas educacionais para as escolas indígenas brasileiras, c) apresentar os princípios mínimos necessários, em cada área de estudo do currículo, para que se possam traduzir os objetivos que se quer alcançar em procedimentos de sala de aula. Assegurando a interação e parceria na oferta de subsídios e orientações para a elaboração de programas de educação escolar que melhor atendam aos anseios e interesses das comunidades indígenas.

Ainda, por meio do Parecer CNE/CEB Nº. 14/1999 e da Resolução Nº. 03/1999 é reconhecida às escolas indígenas, aquelas localizadas em terras indígenas, a condição de escolas com normas próprias e diretrizes curriculares específicas, voltadas ao ensino intercultural e bilíngue ou multilíngue, gozando de prerrogativas especiais para organização das atividades escolares, respeitado o fluxo das atividades econômicas, sociais, culturais e religiosas e as especificidades de cada comunidade, independentemente do ano civil.

Em junho de 2012, o MEC aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Este Parecer institui as Diretrizes Curriculares que resultam do crescente papel que o protagonismo indígena tem desempenhado no cenário educacional brasileiro, seja nos diferentes espaços de organizações de professores indígenas nas suas mais diversas formas de associações, seja por meio da ocupação de espaços institucionais estratégicos como as escolas, as Coordenações Indígenas nas

Secretarias de Educação, no Ministério da Educação, bem como a representação indígena no Conselho Nacional de Educação (CNE).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) constitui-se num instrumento de gestão pedagógica com vistas a orientar a elaboração do currículo nas escolas brasileiras de nível básico. No caso da Educação Escolar Indígena, por exemplo, isso significa assegurar competências específicas com base nos princípios da coletividade, reciprocidade, integralidade, espiritualidade e alteridade indígena, a serem desenvolvidas a partir de suas culturas tradicionais reconhecidas nos currículos dos sistemas de ensino e propostas pedagógicas das instituições escolares. Significa também, em uma perspectiva intercultural, considerar seus projetos educativos, suas cosmologias, suas lógicas, seus valores e princípios pedagógicos próprios e suas referências específicas, tais como: construir currículos interculturais, diferenciados e bilíngues, seus sistemas próprios de ensino e aprendizagem, tanto dos conteúdos universais quanto dos conhecimentos indígenas, bem como o ensino da língua indígena como primeira língua

O resultado alcançado com todas essas conquistas e com a produção de conhecimento de base pluriépistêmica, inovou a educação escolar indígena, que busca em seu projeto pedagógico e político a decolonialidade das escolas indígenas e não indígenas protagonizadas pelos sujeitos epistêmicos, autores de seus currículos escolares. Tais postulados apontam ainda para mudanças nos modos como a educação não-indígena pode tratar da diferença e da diversidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando os saberes são organizados em representações sociais, estas traduzem a identidade de um povo é fundamental a existência do diálogo entre os saberes tradicionais e os saberes ensinados nas academias, isto é, os saberes científicos. Particularmente, como indígena e educadora, o estudo contribuiu para compreender alguns dos problemas que acontecem na aldeia, as relações sociais, as questões de poder, a identidade, as diferenças culturais no sentido de um estranhamento da minha própria cultura;

assim como o respeito, a valorização das diferenças e o reconhecimento da existência do outro.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria. Regina Celestino de. **Os índios na história do Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

BRASIL. **Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena**. 2 ed. Brasília: MEC/SEF/DPEF, 1994. (Cadernos de Educação Básica. Série Institucional; 2)

_____. **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. Acesso em: 20 out. 2020.

_____. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº. 14/1999**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 1999.

_____. **Cadernos do SECAD 3 - Educação Escolar Indígena, diversidade sócio cultural Indígena na escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2002

_____. Ebadi. **Educação escolar indígena em Terra Brasília**. Rio de Janeiro, 2004.

_____. Ministério da Educação. **Referencial para a formação de professores indígenas**. Brasília: MEC 2005.

_____. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**. Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural ressignificando a escola. Brasília, DF: MEC, 2007. Caderno SECAD 3. Disponível em: www.ufpe.br/remdipe/images/documentos/edu_escolar/ml_07.pdf Acesso em: 20 out. 2020.

_____. **Resolução CNE/CEB 5/2012**. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de junho de 2012, Seção 1, p. 7

_____. **Base Nacional Comum Curricular/ Ministério da Educação**, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2018.

CANDAU, V. M. **Cotidiano escolar e cultura (s): encontros e desencontros**. In: CANDAU, V. M. Reinventar a escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002

_____. V. M. (org.). **Sociedade, educação e cultura (s): questões e propostas**. Petrópolis: Vozes, 2002.

FERNANDES, J. P. T. **A ideologia do multiculturalismo**. Disponível em: http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/4286/a_ideologia_do_multiculturalismo.pdf?sequence=1. 2012. Acesso em: 17 out. 2020.

FLEURY, Reinaldo Matias (org.). **Intercultura: estudos emergentes**. Ijuí: Editora Unijuí, 2002.

FREIRE, José Ribamar Bessa. **“Trajetória de muitas perdas e ganhos”**. In Educação escolar indígena em Terra Brasilis, tempo de novo descobrimento. Rio de Janeiro: IBASE, 2004.

GRUPIONI, Luís B. **Da aldeia ao parlamento: A educação escolar indígena na Nova LDB**. Em Aberto: Educação Escolar Indígena. 1994.

_____, Luís Donisete Benzi. **Experiências e Desafios na Formação de Professores Indígenas no Brasil**. Brasília-DF – Brasil. Volume 20 Editoria Inep/MEC - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. 2003.

KAHN, Marina; FRANCHETTO, Bruna. **Educação indígena no Brasil: conquistas e desafios**. Em Aberto, Brasília, n.63, p. 5-9, jul./set. 1994. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/>. Acesso em jan/2012.

MONTENEGRO, M. M. **Professor Caboclo**, Manaus. BK Ed. 2006.

MOREIRA, A.F.B. **Multiculturalismo, currículo e formação de professores**. In Currículo: políticas e práticas. Papirus, (pp. 81 – 96), Campinas, Brasil. 2001

PAIVA, José Maria de. **Colonização e Catequese**. São Paulo, Editora Cortez. 1982.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica**. Brasília: UnB, 2001.

SANTOS, Katia Costa dos. **Construção multicultural: reflexões sobre políticas alternativas para o ensino de língua estrangeira**. Tese (Doutorado)-Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São, São Paulo, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa; NUNES, João Arriscado. **Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade**. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2010.

SILVA, Letícia Borges da. **Povos indígenas, direitos humanos e a Convenção 169 da OIT**. In: PIOVESAN, Flávia. Direitos humanos. Vol. 1. Curitiba: Juruá, 2018.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Org.). Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola. 2. ed. São Paulo: Global, 2001.

TEIXEIRA, V. **Entre La Igualdad Y El Respeto A La Diferencia:** Notas Sobre El Derecho De Los Pueblos Indígenas A La Educación En Brasil, UPN, México, 2010

ZOIA, A. **A questão da educação indígena na legislação brasileira e a escola indígena.** In: GRADO, B. S.; PASSOS, L. A. (Org.) O eu e o outro na escola: contribuições para incluir a história e a cultura dos povos indígenas na escola. Cuiabá: EdUFMT, 2010, p. 67-86.

INCLUSÃO DA CRIANÇA AUTISTA NA ESCOLA

Joana de Oliveira Straioto

Resumo

O presente trabalho busca analisar e fazer um breve levantamento sobre o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) na educação infantil. Atualmente, a questão da inclusão de indivíduos com necessidades especiais vem sendo discutida há um bom tempo, especialmente no ambiente escolar. Este assunto tem apresentado variações ao longo do tempo quando debatido de forma mais abrangente nas diversas instituições de ensino do Brasil, trazendo consigo debates e incertezas para os envolvidos.

Palavras-chave: Autismo, Educação, Sociedade.

Introdução

O objetivo do presente estudo é investigar e avaliar a importância do professor para a inclusão e desenvolvimento de aprendizagem do aluno com autismo, visando a igualdade e o direito de todos sem distinção e discriminação, caracterizando o desenvolvimento de uma pesquisa bibliográfica, o texto é apresentado na concepção de vários autores, conceitos e definições, a fundamentação teórica foi realizada baseada em materiais disponíveis em bancos de artigos de sites de pesquisa documentais como: Google Acadêmico, Scielo (Scientific Eletronic Library Online).

Espera-se que este estudo possa contribuir com a formação profissional do educador, despertando a atenção para métodos de ensino que contribuam para a educação inclusiva, considerando uma ampla variedade de atividades

necessárias para o melhor desempenho das capacidades, cognitivas, socioafetivos e psicomotores dos envolvidos.

1. INCLUSÃO DA CRIANÇA AUTISTA

1.1 Lei nº 12.764/2012

Em 2012, foi promulgada a Lei nº 12.764/2012, denominada Lei Berenice Piana, reconhece o autismo como uma deficiência, protegendo seus direitos legais e garantindo acesso a todos os direitos designados para indivíduos com várias deficiências, representa um avanço para as pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), e foi elaborada com o intuito de garantir aos autistas, acesso à educação, tratamento, terapias, proteção social, medicamentos pelo sistema único de saúde (SUS), garantindo melhor dignidade de igualdade visando respeitar as diversidades sem discriminação. Atualmente a inclusão é muito discutida, principalmente no âmbito escolar, porém, é importante salientar que uma inclusão efetiva na escola, deve oferecer um ambiente acolhedor e inclusivo, com recursos e materiais adequados, que estimulem o aprendizado e o desenvolvimento dessas crianças.

O conhecimento sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), ainda carece de avanços em pesquisas e estudos a fim de se obter informações mais sólidas quanto à sua origem, o desenvolvimento dos autistas varia de pessoa para pessoa, o tema autismo ainda é pouco conhecido por profissionais da área da educação, bem como por demais profissionais que têm a responsabilidade de lidar com o transtorno. A lei do autismo tem fundamental importância no contexto da proteção desse grupo, devendo ser objeto de defesa em todas as esferas federativas e de poder.

1.2 A Família da Criança com TEA

Para a família nunca é fácil receber a notícia de que seu ente querido tem algum tipo de transtorno ou dificuldade intelectual. Mas se faz necessário que essa eventualidade não se torne algo que possa desenvolver trauma na família e eventualmente prejudique o desenvolvimento da criança.

Quando a família recebe o diagnóstico que seu filho tem o Transtorno do Espectro Autista (TEA), muitos pais e tutores criam medos e incertezas que podem ocasionar um retardo na evolução do paciente, e para que isso não aconteça se faz necessário o acompanhamento de profissionais e interação com outras famílias que já passaram pela mesma situação. Essa interação faz com que ferramentas sejam integradas no dia a dia da família, assim possibilitando um convívio mais harmonioso entre todos os componentes familiares.

Algumas sugestões que devem ser seguidas pelos componentes familiares são: paciência, zelo, fiscalização, persistência, disciplina, criatividade. São pequenas atitudes e atividades que possibilitaram o desenvolvimento adequado de crianças diagnosticadas com o TEA. Outro ponto muito importante é a interação de profissionais especializados para poder auxiliar e direcionar esses pais que muitas vezes se encontram perdidos nas incertezas do futuro dos filhos Silva et al (2012).

De acordo com Fávero, Nunes e Santos, (2005, p. 08):

As crianças autistas apresentam características de isolamento desde seus primeiros anos de vida, dificuldade em desenvolver relações pessoais, sendo esta observada precocemente e a dificuldade de vínculo com a figura materna. Essas crianças demonstram uma inaptidão para brincar em grupo ou para desenvolver laços de amizade. Normalmente, não participam de jogos cooperativos, demonstram pouca emoção, pouca simpatia ou pouca empatia por outros.

A criança diagnosticada com TEA, precisa de auxílio para poder aprender a vislumbrar o ambiente a sua volta, o tempo de desenvolvimento do paciente diminuirá o grau de intensidade dos sintomas que tem alto grau de alteração, será determinado pelo conforto da criança em desenvolver novas atividades, e o auxílio das pessoas que o acompanham diariamente, quando esse desenvolvimento e acompanhando, reduz a possibilidade de prejuízos e possíveis traumas para todos os envolvidos. (SILVA et al, 2012, p.60).

Algumas dicas que são pertinentes para o desenvolvimento das crianças, é não salientar atitudes que reforcem ações negativas, ou seja, quando a criança tiver atitudes de teimosia ou birra, é necessário que os pais e parentes não tenham atitudes que remetam a punição. Já quando a criança

tiver ações positivas, isso dever ser exaltado para que a criança veja aquela atitude como o melhor direcionamento a ser tomado. (SILVA et al, 2012).

Já para os pais, é necessário buscar a maior quantidade de informações possíveis para que possam ter o maior nível de ferramentas possíveis para ajudar as crianças a romper barreiras e proporcionar superações em suas vidas. Essas informações podem ser encontradas em matérias de autores que tem como sua especialidade o TEA, além de poder adentrar em grupos de apoio que são compostos por profissionais e outros pais que vivem o mesmo panorama.

Uma outra metodologia que pode auxiliar a criança no desenvolvimento social é a inserção da mesma em atividades domésticas e esportivas, isso realizada seu ciclo de convivência podendo fortalecer laços e proporcionar momentos de intimidade que possibilitem a relação entre os pais.

1.3 Ambiente Escolar

A Lei nº 12.764, promulgada a 27 de dezembro de 2012 e designada como Lei Berenice Piana, assegura os direitos das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), em seu artigo 4º determina o direito a uma educação inclusiva, reconhecendo a relevância da formação de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação infantil.

O estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA), possui dificuldades na comunicação, interação social e às vezes apresenta comportamentos inadequados. Por isso, é fundamental a presença do professor no atendimento educacional especializado (AEE) para oferecer orientação e apoio na elaboração e planejamento de atividades adequadas às necessidades de cada aluno com esse transtorno.

As escolas brasileiras têm demonstrado uma amplitude de pensamento e conseqüentemente mudanças estratégicas, o processo instrucional deve ser concebido para garantir que a leitura e a escrita sejam feitas de maneira autêntica, natural e significativa. É dever do Estado propiciar condições mínimas para que as pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), possam de fato se inserir na sociedade, com participação plena e efetiva, em

que seja possível viver com independência e dignidade permitindo a inclusão e igualdade sem distinção e discriminação. (BRASIL, 2015).

Os governos têm a responsabilidade de fornecer melhores serviços para atender convenientemente às necessidades das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Esses serviços incluem o fortalecimento e a alavancagem dos serviços existentes nos setores de saúde, educação e bem-estar (KE e LIU, 2015). A avaliação é mais relevante do que a coleta de dados. Refere-se ao recurso utilizado para obter parâmetros sobre os resultados do trabalho, ou seja, sinaliza o desenvolvimento de um indivíduo ou de um grupo, bem como contribui para a tomada de decisão sobre a metodologia do programa.

No Brasil a inclusão social prossegue, com a implementação de diversas políticas públicas e o reconhecimento de direitos, frequentemente promovidos por movimentos sociais, o autismo se manifesta em dificuldades de comunicação e em interações sociais, o que torna a situação desafiadora para pais, instituições de ensino e outros envolvidos. A inclusão ainda enfrenta obstáculos, é necessário investir em políticas públicas que atendam às necessidades dessas crianças e dos profissionais que trabalham com elas, a fim de proporcionar uma sociedade mais inclusiva.

A educação é um processo contínuo de sensibilização e mudança de práticas educativas, com o objetivo de estabelecer a relação entre cidadania e educação. Uma educação inclusiva requer inovação e suporte, visando a aceitação e respeito às individualidades dos alunos, a escola inclusiva vai além das barreiras físicas, promovendo um ambiente de aprendizagem favorável para todos.

Para que a escola possa promover a inclusão do autista é necessário que os profissionais que nela atuam tenham uma formação especializada, que lhes permita conhecer as características e as possibilidades de atuação destas crianças. Tal conhecimento deveria ser efetivado no processo de formação desses profissionais, sobretudo dos professores que atuam no ensino fundamental (SILVA; BROTHERHOOD, 2009, p. 3).

A Educação Inclusiva não é uma evolução, mas sim uma ruptura com os valores tradicionais, valorizando a diversidade e o potencial de cada aluno. O setor público precisa oferecer serviços que atendam adequadamente as

necessidades das crianças autistas fortalecendo a educação, saúde e bem-estar, além de cursos de especialização para os educadores são essenciais, assim como práticas pedagógicas, metodológicas e políticas.

As abordagens pedagógicas dos professores são influenciadas pelo conhecimento das normas e diretrizes educacionais, pelo reconhecimento das diversidades raciais e sociais, por concepções realistas do ambiente escolar, pelas experiências e pela percepção da realidade educativa, entre outros fatores. A interação entre alunos e professores é fundamental para uma aprendizagem que realmente faça sentido. Com o passar do tempo, a educação tradicional torna-se menos relevante, sendo substituída por uma prática educativa que é mais construtiva e reflexiva, destacando-se pelo engajamento ativo dos estudantes no processo de ensino aprendizagem.

Quando não há ambiente apropriado e condições adequadas à inclusão, a possibilidade de ganhos no desenvolvimento cede lugar ao prejuízo para todas as crianças. Isso aponta para a necessidade de reestruturação geral do sistema social e escolar para que a inclusão se efetive (CAMARGO; BOSA, 2009, p. 70).

Atualmente, os educadores assumem novas funções, eles deixam de ser meros transmissor de conhecimento e passam a ser facilitadores da aprendizagem, funcionando como uma 'ponte' que conecta o saber aos estudantes, é fundamental que um bom educador implemente intervenções significativas que contribuam para o desenvolvimento do potencial cognitivo do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em cada fase do seu percurso escolar.

Na educação infantil, as crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), enfrentam desafios relacionados à atenção, ao raciocínio e ao reconhecimento de erros em sala de aula. Quer seja subtilmente ou abertamente, pode haver uma recusa em fornecer instrução a estas crianças. Anular o potencial de um indivíduo autista, que requer exploração e refinamento, é retirar-lhe o direito de crescer e cortar os caminhos de comunicação e as ligações que são difíceis de estabelecer no mundo único da criança.

A escola deve ser vista como um espaço de esforços pedagógicos, incluindo a educação e formação contínua de profissionais, visando facilitar a

inclusão de forma mais eficaz. A família e o aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) desempenham um papel crucial na promoção de um ambiente de aprendizagem transformador, convidativo e proativo. Garantir que a escola e o seu pessoal sejam qualificados no processo de inclusão é uma abordagem eficaz para promover valores humanitários como o respeito e a igualdade. (TIBALLI,2023).

A inclusão vai além da simples inserção do aluno no ambiente escolar, envolve adequar esse ambiente para se alinhar à realidade do aluno, permitindo-lhe construir novos conhecimentos no seu ritmo e da sua maneira. O professor deve sempre acompanhar a criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA), permitindo que se conecte e potencialize a sua compreensão através da implementação de novas estratégias de intervenção que promovam a aprendizagem dos alunos.

Nos dias notórios a luta das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), visa a não rotular a pessoa pela sua dificuldade e sim garantir a possibilidade de maior liberdade e autonomia à sua capacidade para os atos da vida civil. É fundamental que os profissionais procurem ativamente o enriquecimento da sua prática através da formação contínua, pois a formação contínua beneficia não só as suas competências profissionais, mas também a sua experiência global de vida. Dentro desse contexto, é essencial destacar como o processo didático pode intermediar o ensino e a aprendizagem, ao oferecer orientações que realmente fazem sentido, ajudando os alunos a compreenderem o conteúdo. Quando essas orientações são bem compreendidas e aplicadas, tornam-se um recurso seguro e confiável para implementar estratégias que promovem novas possibilidades de reflexão.

A inclusão escolar é um processo contínuo, que requer dedicação, sensibilidade e comprometimento por parte dos educadores e da sociedade como um todo, para que pessoas autistas sejam incluídas nas escolas, é fundamental que a comunidade escolar esteja sensibilizada e consciente sobre o assunto, desenvolvendo o conhecimento sobre as particularidades do transtorno do espectro autista e as demandas específicas dessas crianças, é possível criar um ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo. (TIBALLI,2023).

A participação dos responsáveis é essencial nessa etapa, oferecendo apoio e sendo advogados de seus filhos. A conscientização e sensibilidade

contribuem para combater preconceitos, estimular a compaixão e estabelecer um ambiente de respeito às diferenças. Enquanto profissionais da área da educação, estão preocupados em auxiliar as pessoas portadoras de necessidades especiais a quebrar barreiras para diminuir os preconceitos e auxiliar em uma melhor qualidade de vida, ações governamentais não supri a carência e o bem-estar da população com deficiência.

Considerações finais

O papel da educação é incentivar os educadores a encontrar novos caminhos e acompanhar as mudanças científicas relacionadas ao ensino, é de suma importância que as escolas proporcionem oportunidades para ajudar os alunos a adquirir conhecimentos de alfabetização. Portanto, é imprescindível que a equipe pedagógica desenvolva uma abordagem de ensino individualizada, com detalhes claros sobre as reais condições e habilidades do aluno, bem como os objetivos que se desejam alcançar.

Espera-se que este estudo possa contribuir com a formação profissional do educador, despertando a atenção para métodos de ensino que contribuam para a educação inclusiva, considerando uma ampla variedade de atividades para o melhor desempenho das capacidades cognitivas, socioafetivos e psicomotores dos envolvidos.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BRASIL. **Constituição (2015). Lei 13.146 de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de inclusão da pessoa com deficiência. Brasília. Disponível em: Acesso em 06 agosto de 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.977, de 08 de janeiro de 2020.** Altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), para instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, e altera a Lei nº 9.265, de 12 de fevereiro de 1996. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 157, nº 5, p. 1-2, 09 jan. 2020. Disponível em: Base Legislação da Presidência da República - Lei nº 13.977 de 08 de janeiro de 2020 (presidencia.gov.br) . Acesso em: 20 mai. 2023.

_____. **Decreto Federal nº 8.368/2014, de 02 de dezembro de 2014.** Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF: 2014.

_____. **Lei Federal nº 12.764/2012, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF: 28 dez. 2012.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996.

BRITES, Clay. **Quais os principais sintomas do Autismo Leve?** Neurosaber, 2021. Disponível em: [https:// institutoneurosaber.com.br/quais-os-principais-sintomas-do-autismo-leve/](https://institutoneurosaber.com.br/quais-os-principais-sintomas-do-autismo-leve/) Acesso em 18 de Agosto de 2024.

CAMARGO, Pimentel Höher; BOSA, Cleonice Alves. **Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. Psicologia & Sociedade**, v. 21, n. 1, 2009. Disponível em: Acesso em: 05 Agosto de 2024.

DSM-5 – **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais.** Porto Alegre: Artemed, 2014.

FÁVERO, NUNES, M. A. B; SANTOS, M. A. dos. **Autismo Infantil e Estresse Familiar: Uma Revisão Sistemática de Literatura. Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 18, n. 3, p. 358-69, 2005.

KE, X.; LIU, J. **Deficiência intelectual**. 2015. Disponível em: <https://iacapap.org/content/uploads/C.1-Intellectual-disabilities-PORTUGUESE-2015.pdf>. Acesso em: 08 Agosto de 2024.

MANTOAN, M.T. **Inclusão social: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

Organização Mundial da Saúde (OMS). **Transtorno do espectro autista**. Disponível em: <https://www.paho.org/bra/index.php?Itemid=1098> acesso em Agosto de 2024.

RODRIGUES, D. **O paradigma da educação inclusiva: reflexões sobre uma agenda possível. Inclusão**. v. 1, p. 7-13, 2000.

SILVA. Ana Beatriz Barbosa. Mundo Singular - **Entenda o Autismo**, Rio de Janeiro. ED. Fontanar, 2012.

SILVA, Maria do Carmo Bezerra de Lima; BROTHERHOOD, Rachel de Maya. **Autismo e inclusão: da teoria à prática**. In: V ECPP, Maringá, 2009. Disponível em: Acesso em: 05 Agosto de 2024.

SILVA, Micheline. MULICK, James A. **Diagnosticando o transtorno autista: aspectos fundamentais e considerações práticas**. Psicol. cienc. prof. [online]. 2009, vol.29, n.1.

TIBALLI, E. F. A. **Estratégias de inclusão frente à diversidade social e cultural na escola**. In: LISITA, V. M. S. de S.; SOUZA, L. F. E. C. P. (Org.). **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de janeiro: DP & A, 2003.

O LÚDICO E A LINGUAGEM MATEMÁTICA

SÁ, Silvia Elaine Pissamiglio de¹⁷

RESUMO

Na Educação Infantil os educadores têm diversas alternativas como trabalhar a matemática, porque está interligada com as várias atividades da rotina das unidades como na arte, na música, nas histórias, na forma como organizamos o pensamento e na resolução de situações problemas, na contagem das crianças, no calendário, nas brincadeiras e jogos infantis.

Palavras- chaves: Criança; Linguagem matemática. escola.

Muitos educadores se sentem inseguros e é relevante, a compreensão que ao se trabalhar a matemática na Educação Infantil, não deve se preocupar com a representação simbólica dos números ou formas de registro em papel, e sim que mediante as atividades do dia a dia nas unidades oportunize a todas as crianças e de todas as idades a terem contato com a mesma, desde bebês.

O Referencial Curricular de Educação Infantil orienta-se que essas noções lógicas- matemática ocorra de maneira natural possível e significativa, sendo cheia de possibilidades ligadas ao cotidiano da criança.

Na Educação Infantil, o trabalho com noções matemáticas deve atender às necessidades da própria criança, de construir conhecimentos que a incida, nos mais variados domínios do pensamento e, por outro lado, precisa corresponder a uma necessidade social de adequá-la para viver, participar e compreender um mundo que exige diferentes conhecimentos e habilidades.

É necessário saber aonde se quer chegar para escolher os caminhos a seguir, daí a necessidade de estabelecer às razões de se trabalhar as ideias matemáticas na Educação Infantil, um momento que serve para alicerçar a

¹⁷ Licenciada em pedagogia pela Universidade do Grande ABC- São Paulo-SP- Professora da Rede Municipal da Cidade de São Paulo de Educação Infantil. Email: silviaelaine09@gmail.com.

construção dos conceitos matemáticos. As noções matemáticas como contar, estabelecer relações quantitativas e espaciais dentre outras, são construídas pelas crianças através de interações com o meio e através das relações interpessoais.

O educador tem um papel primordial o de mediar às crianças no processo ensino- aprendizagem, analisando, questionando, desafiando e propiciando situações em que estas desenvolvam a autonomia, criatividade e verbalização do educando,

Porém é importante sempre recordar que cada criança tem uma singularidade, e seu tempo de aprendizagem, devendo respeitar o limite de cada uma, não forçando, assim ela vai experimentando e conhecendo um novo mundo, o mundo dos números, do raciocínio lógico.

No seu processo de desenvolvimento, a criança vai criando várias relações entre objetos e situações vivenciadas por ela e, sentindo a necessidade de solucionar um problema, de fazer uma reflexão, estabelece relações cada vez mais complexas que lhe permitirão desenvolver noções matemáticas mais e mais sofisticadas. (Smole, 2003 p. 63).

A criança no momento em que está brincando, ela não pensa na aquisição de conhecimento ou no desenvolvimento de qualquer habilidade mental ou física, só pensa em se divertir e na atividade lúdica que está realizando.

Na rotina das unidades infantis a criança ao brincar, jogar, cantar, no ouvir histórias na leitura do índice, da numeração das páginas, ela constrói conexões entre seu contexto social e a Matemática, e desta com as outras áreas de conhecimento.

O jogo e a brincadeira oportunizam o desenvolvimento da lateralidade, psicomotricidade, coordenação motora, autoestima, e de todo o esquema corporal.

Compreender e assimilar a matemática em qualquer modalidade de ensino é bem mais amplo do que só aprender técnicas de cálculo e sim é desenvolver o raciocínio lógico, a capacidade de pensar e de interpretar dados, conhecer o sistema de numeração, medidas, espaço e formas etc., por meio da resolução de problemas e da criação de estratégias, com objetos nas brincadeiras e jogos, as crianças estarão, conseqüentemente, desenvolvendo sua capacidade de generalizar, analisar, sintetizar, inferir, formular hipótese,

deduzir, refletir e argumentar e de resolver situações problemas e criar estratégias.

Como nas atividades de culinária, que o educador tem um trabalho cheio de possibilidades, envolvendo diferentes unidades de medida, como o tempo de cozimento e a quantidade dos ingredientes: litro, quilograma, colher, xícara, pitada etc.(RCNEI, 1998, VOL.3, pg.226)

Nas atividades de rotina das unidades como guardar os brinquedos, contribuem para que trabalhe noção de classificação, ao brincar de quebra-cabeças a criança aprende aspectos ligados às proporções e à organização espacial.

Ao brincar com formas geométricas por meio de peças de encaixar, as crianças enfrentam situações que necessita a resolução de problemas, como por exemplo, ao se deparar com peças de encaixe de tamanhos diferentes umas dentro das outras e desta maneira os conceitos maiores e menores, grandes e pequenos de forma lúdica vão sendo construídos por elas.

Conforme as orientações didáticas relatadas segundo o Referencial Curricular de Educação Infantil:

As crianças podem utilizar para suas construções os mais diversos materiais: areia, massa de modelar, argila, pedras, folhas e pequenos troncos de árvores. Além desses, materiais concebidos intencionalmente para a construção, como blocos geométricos das mais diversas formas, espessuras, volumes e tamanhos; blocos imitando tijolos ou ainda pequenos ou grandes blocos plásticos, contendo estruturas de encaixe, propiciam não somente o conhecimento das propriedades de volumes e formas geométricas como desenvolvem nas crianças capacidades relativas à construção com proporcionalidade e representações mais aproximadas das imagens desejadas, auxiliando-as a desenvolver seu pensamento antecipatório, a iniciativa e a solução de problemas no âmbito das relações entre espaço e objetos. (RCNEI, 1998, VL. 3, pg.232)

O RCNEI (1998, vl.3) orienta aos educadores atividades para que se desenvolva noções de matemática, por meio dos jogos de esconder ou de pegar, na utilização da contagem da sequência numérica, enquanto espera os outros a se posicionarem nas brincadeiras dirigidas.

Nas brincadeiras e cantigas que contém diversas formas de contagem: “a galinha do vizinho bota ovo amarelinho; um, dois, feijão com arroz; um, dois, três indiozinhos.

Outro modo de se trabalhar as formas geométricas seria o educador pedir para a criança procurar na sala objetos em formato de círculos, quadrados ou triângulos.

É importante também que os educadores trabalhem com calendários que são usados no dia a dia (folhinhas anuais, mensais, semanais) podendo servir na unidade, para marcar o dia correspondente no calendário, ou escrever a data na lousa; para organizar a rotina, para marcar compromissos importantes, como os aniversários das crianças, a data de um passeio etc.

O educador pode conduzir as crianças a pesquisar as informações numéricas o número de membro de seu grupo familiar (idade, número de sapato, número de roupa, altura, peso etc.) e com o auxílio do docente, estas podem montar uma tabela e criar situações problemas que comparem e ordenem escritas numéricas, com levantamento de questões, para quantificarem por meio de gráficos.

Quantificar por estimativa: o educador junta alguns objetos em cima de uma mesa ou dentro de um pote transparente e leva a criança a refletir e analisar quantos objetos há e avalia o resultado por meio de contagem com a mesma.

Na quarta pergunta foi sugerido que as educadoras descrevessem as possibilidades que o lúdico propicia na linguagem matemática na Educação Infantil.

A professora A respondeu:

Inserir o lúdico e principalmente a brincadeira na sala, proporciona a criança de chegar a diferentes maneiras a um aprendizado, quando pensamos nos objetivos a serem atingidos com tal brincadeira.

A professora B:

Dentre inúmeros ganhos propicia o desenvolvimento intelectual, desenvolve algumas capacidades importantes tais como a atenção, a memória, imaginação, concentração, conservação, seriação entre outros.

A professora C:

O lúdico possibilita a ampliação do nível de conhecimento da criança, autonomia, capacidade de pensar e a criatividade, além de desenvolver estratégias para a resolução de problemas.

A professora D:

Inúmeras possibilidades, como a correspondência entre o número de cadeiras para cada mesa e cada criança. É no cotidiano que a

matemática está inserida e em todas as maneiras e possibilidades. A relação biunívoca entre as crianças e seus relacionamentos provoca segurança, desperta curiosidade, atrai solidariedade também pode gerar conflito se não houver planejamento didático por parte do professor.

ORGANIZAÇÃO DO TEMPO NA LINGUAGEM MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Segundo o Referencial infantil VL.3,1998, nas unidades as situações de aprendizagem no dia a dia nos CEI e EMEI podem ocorrer de três maneiras: as atividades permanentes, os projetos e as sequências de atividades.

Atividades permanentes são situações do processo de aprendizagem de maneira ordenada e regular, porém não necessitam ser especificamente diárias. Segue algumas propostas destas atividades que podem ser usadas com as crianças como o uso do calendário, na distribuição de material, o controle de quantidades de peças de jogos ou de brinquedos etc.. Deve o professor ter o cuidado de em relacionar essas propostas com as práticas para as crianças, para que se tornem significativas e desafiantes, os jogos de construção e de regras também são exemplos de atividades permanentes que possibilitam a aprendizagem da linguagem da Matemática.

Ainda de acordo com RCNEI (1998, vl.3) as propostas de aprendizagem com sequências de atividades são ações planejadas e orientadas, propiciando uma aprendizagem específica e definida, favorecendo por meio destas propostas sequenciadas desafios com graus diferentes de complexidade, como exemplos colecionar pequenos objetos, como pedrinhas, tampinhas de garrafa, conchas, folhas, figurinhas etc., As crianças vão trazer novas peças e acrescentando ao que já possuíam, anotam, acompanham e controlam o crescimento de suas coleções em registros. O professor tem um papel fundamental mediando o grupo para que conheçam diferentes estratégias, experimentem novas formas e possam avançar em seus procedimentos de registros, podendo ter duração ao longo de vários dias, semanas ou meses, em que conduz as crianças a realizarem operações de adição, de subtração, assim como produzir e interpretar notações numéricas em situações nas quais isso se torna funcional, podendo associá-las a algum referencial numérico, como fita métrica, balança etc.

De acordo com o RCNEI (1998, vl. 3) os projetos equivalem as atividades estruturadas e interligadas e que tem um produto final, tendo como público-alvo as crianças. O trabalho com projetos oportuniza a distribuição de tarefas e responsabilidades, favorecendo uma aprendizagem significativa.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Jogos para estimulação das Múltiplas Inteligências**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

AZOLA, Larisse de Fátima Lopes; SANTOS, Naira Cristina Gonçalves. **Jogos na Educação Infantil**. 2010. 50f. Universidade Federal de Alfenas, Minas Gerais.

BRASIL, Ministério da Educação, **Parâmetros Curriculares Nacionais; Matemática** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1997.

_____. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Formação pessoal e social. V. 3. Brasília: MEC, 1998.

FRIEDMANN, A. **Brincar, crescer e aprender: o resgate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna, 1996.

KAMII, C.; JOSEPH, L.L. **Aritmética: Novas Perspectivas – implicações da teoria de Piaget**. Tradução de Marcelo Cestari T. Lellis, Marta Rabioglio e Jorge José de Oliveira. 8ª ed. Campinas: Papirus, 1992. 237 p.

KAMII, C. **A criança e o número**. São Paulo: Papirus, 1999.

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

_____. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo, Cortez, 1996, 183 p.

_____. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. (ORG). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2002.

MOURA, M. O. de. **A séria busca no jogo: do lúdico na Matemática**. In KISHIMOTO, Tisuko Morcheda (org.). Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. 4 ed., Cortez: São Paulo, 2000.

NOVAESCOLA. **Brincando com regras** - Nova Escola- Disponível em:<<https://novaescola.org.br/conteudo/1257/brincando-com-regras>> acesso em 17/07/2018

PEDAGOGIAAOPEDALETTRA. Resumo: **A trajetória da educação infantil no Brasil**. Disponível em:<<https://pedagogiaaopedaletra.com/a-trajetoria-da-educacao-infantil-no-brasil/>> acesso em:14/07/2018

PIAGET, Jean. **A psicologia da criança**. 17ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

_____. **Conversando com Jean Piaget**. Rio de Janeiro: Difel, 1978.

PIMPAO. **A importância da matemática na infância**. Disponível em :<<http://blog.pimpao.com.br/importancia-da-matematica-na-infancia/>> acesso em:15/07/2018

SME. **Orientações Curriculares. Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas**. Disponível em: <[http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/EdInfantil/Orientações Curriculares_ExpectativasAprendizagens_%20Orientadidaticas.pdf](http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/EdInfantil/Orientacoes_Curriculares_ExpectativasAprendizagens_%20Orientadidaticas.pdf)>. Acesso em: 16/ 07/2018.

SMOLE, Kátia. **A matemática na educação infantil**. A teoria as inteligências múltiplas na prática escolar Porto Alegre: Artmed, 2003.

UFJF A percepção matemática na Educação Infantil A... - UFJF.Disponível em:<

www.ufjf.br/.../Percepção-matematica-na-educacao-infantil-a-partir-de-brincadeiras.p...> acesso em 23/07/2018

UNISALESIANO. **A matemática nos jogos e brincadeiras...** - Unisalesiano.Disponível

em:<www.unisalesiano.edu.br/biblioteca/monografias/54492.pdf<http://www.unisalesiano.edu.br/biblioteca/monografias/54492.pdf>> acesso em 14/07/2018

UOL. O ensino da matemática através do lúdico na Educação Infantil - Meu ...Disponível em:<

<https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/.../o-ensino-matematica-atraves-ludico-na-ed>> acesso em 23/07/2018

VIRGULINO, Carina. **O ensino da Matemática na Educação Infantil**-Disponível em:<<https://www.webartigos.com/artigos/o-ensino-da-matematica-na-educacao-infantil/119953#ixzz59pRI532h>>acesso em:15/07/2018

VYGOTSKY, L S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

A INTEGRAÇÃO DA ARTE NA ALFABETIZAÇÃO INFANTIL

Eliana Souza Ferreira

Resumo

A integração da arte na alfabetização infantil representa uma abordagem inovadora que enriquece o processo de aprendizagem, promovendo não apenas o desenvolvimento das habilidades linguísticas, mas também a criatividade, a expressão emocional e a inclusão. Este estudo explora como práticas artísticas, como pintura, música e teatro, podem ser utilizadas como ferramentas pedagógicas para estimular a curiosidade e o engajamento das crianças. Ao oferecer um ambiente seguro para a expressão, a arte favorece o desenvolvimento da autoestima e da confiança, além de promover a colaboração e a empatia entre os alunos. A pesquisa ressalta a importância de considerar a diversidade cultural dos estudantes, permitindo que compartilhem suas experiências e heranças por meio da prática artística. Assim, a integração da arte na alfabetização infantil não apenas transforma o ensino da língua, mas também contribui para a formação de indivíduos completos e socialmente conscientes.

Palavras-chave: alfabetização infantil, arte, criatividade, inclusão, desenvolvimento socioemocional.

Introdução

A alfabetização infantil é um processo fundamental no desenvolvimento educacional, emocional e social das crianças. Tradicionalmente, este processo tem sido centrado na leitura e escrita de forma isolada, muitas vezes negligenciando a importância de métodos que considerem a diversidade de habilidades e estilos de aprendizagem presentes nas salas de aula. Em contrapartida, a arte emerge como uma poderosa aliada nesse contexto, oferecendo uma abordagem multifacetada que enriquece e transforma o ato de aprender. A integração da arte na alfabetização não apenas promove o

desenvolvimento das habilidades linguísticas, mas também favorece a expressão criativa, o pensamento crítico e a construção de relações interpessoais saudáveis.

Nos últimos anos, a compreensão da alfabetização tem se expandido para incluir uma visão mais holística, que considera não apenas a decodificação de palavras, mas também a construção de significados e a expressão de ideias. A arte, em suas diversas formas – seja através da pintura, da música, do teatro ou da dança – desempenha um papel crucial nesse processo. Ao estimular a criatividade, a arte permite que as crianças explorem novas formas de comunicação, ampliando seu vocabulário e sua capacidade de expressar emoções e pensamentos. Essa intersecção entre arte e alfabetização não é apenas benéfica; é essencial para a formação de indivíduos completos, capazes de interagir criticamente com o mundo ao seu redor.

A prática artística oferece um espaço seguro onde as crianças podem experimentar e expressar suas ideias sem o medo de errar. Esse ambiente criativo é vital, pois muitas vezes a sala de aula convencional pode inibir a liberdade de expressão, levando à frustração e à desmotivação. Ao integrar a arte na alfabetização, os educadores têm a oportunidade de criar experiências de aprendizagem que não apenas educam, mas também inspiram. As atividades artísticas, ao serem utilizadas como ferramentas pedagógicas, ajudam a desenvolver a autoestima e a confiança das crianças, elementos essenciais para o sucesso acadêmico e pessoal.

Além disso, a arte pode servir como um catalisador para a inclusão e a diversidade no ambiente escolar. Em um mundo cada vez mais plural, é crucial que as práticas educacionais reflitam a diversidade cultural dos alunos. Através da arte, as crianças podem compartilhar suas experiências e heranças culturais, promovendo um ambiente de respeito e valorização das diferenças. Essa troca de vivências não apenas enriquece a comunidade escolar, mas também ajuda a construir um senso de pertencimento e identidade entre os alunos.

Outro aspecto importante a ser considerado é o impacto positivo que a integração da arte pode ter no desenvolvimento socioemocional das crianças. As atividades artísticas em grupo promovem a colaboração e o trabalho em

equipe, habilidades essenciais para a convivência social. Ao participar de projetos artísticos, as crianças aprendem a ouvir, respeitar e valorizar as opiniões dos outros, habilidades que se traduzem em uma maior empatia e compreensão interpessoal. Esses atributos são fundamentais não apenas para o sucesso na escola, mas também para a formação de cidadãos conscientes e ativos em suas comunidades.

Diante desse panorama, é evidente que a arte e a alfabetização não são práticas dissociadas, mas sim interdependentes que, quando integradas, criam um ambiente de aprendizagem mais rico e significativo. Portanto, este trabalho busca explorar a relevância da integração da arte na alfabetização infantil, discutindo suas potencialidades e benefícios, além de apresentar estratégias práticas para sua implementação nas salas de aula. Ao longo do desenvolvimento deste estudo, será possível observar como essa abordagem pode não apenas transformar o ensino da língua, mas também contribuir para o desenvolvimento integral das crianças, preparando-as para os desafios do mundo contemporâneo.

Uso de atividades artísticas para promover a alfabetização

O uso de atividades artísticas como estratégia para promover a alfabetização tem se mostrado uma abordagem inovadora e eficaz no contexto educacional. Essa prática integra as dimensões cognitiva, afetiva e social do processo de aprendizagem, proporcionando um ambiente mais inclusivo e estimulante para os alunos. Segundo Nunes e Caniato (2019), as atividades artísticas, ao serem incorporadas ao ensino da leitura e da escrita, favorecem a expressão criativa e permitem que os alunos se conectem de maneira mais profunda com os conteúdos trabalhados, tornando a aprendizagem mais significativa.

A arte, em suas diversas formas, pode ser utilizada como um recurso pedagógico que auxilia na construção do conhecimento e no desenvolvimento de habilidades essenciais para a alfabetização. Atividades como pintura, teatro, dança e música oferecem oportunidades para que os alunos explorem a linguagem de formas diversas, facilitando a compreensão e o uso de novos vocabulários (Pereira, 2020). Através dessas atividades, os educadores podem

promover uma imersão em experiências que estimulam a curiosidade e a imaginação, fatores fundamentais para o processo de alfabetização.

Além disso, a utilização de atividades artísticas na alfabetização também contribui para o desenvolvimento da motricidade fina, uma habilidade importante para a escrita. Estudos indicam que a manipulação de materiais artísticos, como tintas, pincéis e instrumentos musicais, ajuda a aprimorar a coordenação motora das crianças, facilitando a execução de traços e letras (Silva et al., 2021). A relação entre a arte e o desenvolvimento motor é um aspecto que deve ser considerado ao se planejar atividades educativas, uma vez que a capacidade de escrever e ler está diretamente relacionada ao controle motor.

Outro aspecto relevante do uso de atividades artísticas no ensino da alfabetização é o seu potencial para promover a inclusão de alunos com diferentes ritmos e estilos de aprendizagem. De acordo com Oliveira e Souza (2022), as atividades artísticas permitem que cada aluno participe de acordo com suas habilidades e preferências, criando um espaço seguro para a expressão individual. Essa flexibilidade no ensino é crucial para atender à diversidade presente nas salas de aula, promovendo um aprendizado mais equitativo e respeitoso.

A prática da arte também favorece a formação de um ambiente de colaboração e interação entre os alunos. Quando os estudantes trabalham em grupo em projetos artísticos, eles aprendem a dialogar, a negociar ideias e a respeitar as opiniões dos colegas. Essa interação social é um componente essencial no processo de alfabetização, pois a linguagem é, em grande parte, construída através das relações que os indivíduos estabelecem entre si (Lopes, 2018). O desenvolvimento das habilidades sociais, portanto, é um aspecto que não pode ser negligenciado na educação, especialmente em um mundo cada vez mais interconectado.

O papel do educador nesse contexto é fundamental. O professor deve atuar como mediador, criando um ambiente que estimule a criatividade e a expressão dos alunos. Segundo Almeida e Mendes (2019), o docente precisa estar preparado para integrar as atividades artísticas ao currículo de maneira planejada, levando em consideração os interesses e as necessidades dos alunos. A formação contínua dos educadores é, portanto, um aspecto crucial

para o sucesso da alfabetização através da arte, garantindo que eles se sintam confiantes e capacitados para implementar essas práticas em sala de aula. Ademais, as atividades artísticas têm um impacto positivo na autoestima e na autoconfiança dos alunos. Quando as crianças se envolvem em projetos criativos, elas têm a oportunidade de se expressar e de ver suas produções valorizadas, o que pode aumentar seu engajamento no processo de aprendizagem (Carvalho, 2023). Essa valorização da produção artística é um motivador significativo, pois ajuda os alunos a perceberem que suas contribuições são importantes e que eles têm um papel ativo na construção do conhecimento.

Portanto, o uso de atividades artísticas na promoção da alfabetização é uma abordagem que enriquece o processo educativo, integrando aspectos cognitivos, afetivos e sociais. As evidências apontam que essa prática não apenas facilita a aquisição da leitura e da escrita, mas também contribui para o desenvolvimento integral dos alunos, formando indivíduos mais criativos, colaborativos e críticos. À medida que a educação avança, é essencial que os educadores reconheçam o valor das artes como uma ferramenta poderosa no processo de ensino-aprendizagem, promovendo, assim, um ambiente mais dinâmico e inclusivo para todos os alunos.

Impacto da expressão criativa no desenvolvimento linguístico

A expressão criativa desempenha um papel significativo no desenvolvimento linguístico das crianças, influenciando não apenas a aquisição de vocabulário, mas também a construção de habilidades comunicativas e a capacidade de expressar pensamentos e emoções. Atividades que envolvem a criatividade, como contar histórias, dramatizações, pintura, música e dança, proporcionam experiências enriquecedoras que vão além do mero aprendizado de palavras e estruturas gramaticais. Ao se engajar em atividades criativas, as crianças são estimuladas a pensar de maneira crítica e a formular ideias de forma mais elaborada, contribuindo assim para um desenvolvimento linguístico mais robusto. Segundo Vygotsky (1998), a interação social e a mediação cultural são fundamentais para a formação da linguagem, sendo a expressão criativa uma forma eficaz de promover essa interação e construção de

significados.

O impacto da expressão criativa no desenvolvimento linguístico pode ser observado em várias dimensões. Primeiramente, ao se envolver em atividades artísticas, as crianças têm a oportunidade de explorar novas palavras e conceitos de maneira lúdica e significativa. Ao criar uma história ou interpretar um personagem, por exemplo, elas são incentivadas a usar um vocabulário mais rico e variado, o que pode resultar em um aumento da fluência verbal e da capacidade de se expressar (Cunha, 2017). Esse aumento na capacidade de expressão verbal é fundamental, pois a linguagem é a ferramenta principal através da qual as crianças comunicam seus pensamentos, sentimentos e necessidades.

Além disso, as atividades criativas promovem a habilidade de narrar, que é um componente essencial do desenvolvimento linguístico. A capacidade de contar uma história de forma coerente e estruturada requer não apenas o domínio do vocabulário, mas também a compreensão de sequências lógicas e a habilidade de conectar ideias (Silva, 2020). Ao praticar a narração de histórias, as crianças aprendem a organizar seus pensamentos e a apresentar informações de forma clara, habilidades que são transferíveis para a escrita e outras formas de comunicação. Esse processo é reforçado quando elas recebem feedback de seus pares e educadores, o que ajuda a aprimorar ainda mais suas habilidades linguísticas.

A expressão criativa também tem um papel importante no desenvolvimento da escuta ativa e da empatia, que são fundamentais para a comunicação eficaz. Quando as crianças participam de atividades colaborativas, como dramatizações ou projetos em grupo, elas aprendem a ouvir os outros, a considerar diferentes pontos de vista e a responder de maneira apropriada. Essa interação social não apenas enriquece seu vocabulário, mas também promove um entendimento mais profundo de como a linguagem é usada em contextos diferentes (Lemos, 2019). O desenvolvimento dessas habilidades sociais está intrinsecamente ligado ao uso da linguagem, pois a comunicação não é apenas sobre falar, mas também sobre ouvir e entender os outros. Ademais, a expressão criativa pode influenciar positivamente a autoestima e a confiança das crianças em suas habilidades linguísticas. Quando são

encorajadas a se expressar de forma criativa, elas podem experimentar a linguagem em um ambiente seguro e de apoio, o que as ajuda a superar medos e inseguranças relacionadas à fala e à escrita. De acordo com Gomes (2021), a autoestima é um fator crucial no processo de aprendizagem, e as atividades criativas oferecem uma oportunidade para que as crianças se sintam valorizadas e reconhecidas por suas contribuições. Essa confiança, por sua vez, se traduz em uma disposição maior para participar de discussões e atividades linguísticas, reforçando ainda mais suas habilidades comunicativas. Outro aspecto relevante é que a expressão criativa pode enriquecer a compreensão de conteúdos temáticos e culturais, proporcionando um contexto mais amplo para o uso da linguagem. Quando as crianças exploram diferentes formas de arte e expressão, elas têm a chance de se conectar com culturas e histórias diversas, ampliando seu repertório linguístico e cultural (Martins, 2018). Esse entendimento cultural é fundamental em um mundo cada vez mais globalizado, onde a comunicação efetiva e respeitosa entre diferentes culturas é essencial.

Portanto, o impacto da expressão criativa no desenvolvimento linguístico é profundo e multifacetado. As atividades artísticas e criativas não apenas promovem a aquisição de vocabulário e habilidades de narração, mas também desenvolvem a escuta ativa, a empatia e a confiança nas capacidades linguísticas das crianças. Além disso, elas ajudam a contextualizar a linguagem dentro de uma estrutura cultural mais ampla, preparando os alunos para serem comunicadores eficazes em diversas situações sociais. Ao valorizar e integrar a expressão criativa no processo educativo, educadores e pais podem contribuir significativamente para o desenvolvimento integral das crianças, cultivando não apenas suas habilidades linguísticas, mas também sua capacidade de se expressar e se conectar com o mundo ao seu redor.

Resultados de projetos integrados de arte e alfabetização

Os projetos integrados de arte e alfabetização têm se mostrado uma abordagem inovadora e eficaz na promoção do aprendizado de habilidades linguísticas nas crianças. A intersecção entre as expressões artísticas e a educação formal proporciona um ambiente rico para a construção de

conhecimento, favorecendo não apenas a alfabetização, mas também o desenvolvimento integral do indivíduo. Essa prática está alinhada com as teorias contemporâneas que enfatizam a importância da criatividade e da expressão artística no processo educativo, reconhecendo que a arte pode ser um poderoso veículo para a aquisição da linguagem (Fischer, 2018). Ao integrar atividades artísticas ao ensino da leitura e da escrita, os educadores podem criar experiências de aprendizado mais envolventes e significativas, que capturam o interesse dos alunos e incentivam sua participação ativa. Os resultados desses projetos têm demonstrado que a arte, em suas diversas formas, como teatro, música, dança e artes visuais, pode contribuir de maneira significativa para o desenvolvimento da linguagem. De acordo com Souza e Almeida (2020), atividades que envolvem a criação artística estimulam a imaginação e a expressão, permitindo que as crianças explorem novas palavras e estruturas linguísticas em contextos que fazem sentido para elas. Esse tipo de aprendizado contextualizado não só enriquece o vocabulário, mas também melhora a compreensão de textos e a capacidade de comunicação oral e escrita. Ao se envolver em projetos que combinam arte e alfabetização, os alunos frequentemente experimentam um aumento na autoestima e na motivação, fatores que são cruciais para o sucesso acadêmico (Melo, 2019). Essa relação entre engajamento emocional e desempenho educacional é amplamente reconhecida na literatura educacional, destacando a importância de criar ambientes de aprendizagem que sejam ao mesmo tempo desafiadores e acolhedores.

Além disso, os projetos integrados têm o potencial de atender a diferentes estilos de aprendizado, permitindo que as crianças se expressem de maneiras variadas e que desenvolvam suas habilidades linguísticas em consonância com suas preferências individuais. A pesquisa de Oliveira (2021) revela que a inclusão de abordagens artísticas no currículo escolar favorece a personalização do ensino, tornando-o mais inclusivo e acessível. Ao permitir que os alunos se envolvam com a língua de formas diversas — seja através da dramatização de contos, da criação de músicas ou da realização de murais —, os educadores não apenas ampliam as oportunidades de aprendizado, mas também respeitam e valorizam as singularidades de cada aluno. Esse respeito pela individualidade é fundamental para o desenvolvimento de uma cultura

escolar que prioriza a inclusão e a diversidade, princípios essenciais na educação contemporânea.

A integração de arte e alfabetização também promove habilidades socioemocionais que são cruciais para o desenvolvimento integral das crianças. As interações que ocorrem durante as atividades artísticas frequentemente levam à construção de laços sociais e à promoção da empatia, uma vez que os alunos precisam trabalhar em equipe, compartilhar ideias e respeitar as opiniões dos outros (Silva, 2020). Essa dinâmica colaborativa não só melhora as habilidades de comunicação, mas também contribui para um ambiente de aprendizado mais positivo e solidário. Ao vivenciar essas experiências, as crianças aprendem a importância da colaboração e do respeito mútuo, competências que são cada vez mais valorizadas na sociedade atual. A capacidade de se relacionar de forma construtiva com os outros e de resolver conflitos de maneira pacífica é uma habilidade vital que se estende além do ambiente escolar, impactando a vida social e profissional dos indivíduos ao longo de suas vidas.

Outro resultado relevante dos projetos integrados de arte e alfabetização é a promoção do pensamento crítico e da criatividade. Quando os alunos são incentivados a pensar fora dos padrões convencionais e a se expressar artisticamente, eles desenvolvem habilidades de resolução de problemas que são essenciais tanto na vida acadêmica quanto na vida cotidiana (Lima, 2019). A arte permite que as crianças experimentem, falhem e reaprendam, o que é fundamental para o desenvolvimento de uma mentalidade resiliente. A literatura educacional enfatiza que, em um mundo em constante mudança, a capacidade de pensar criticamente e de se adaptar é tão importante quanto o domínio de conteúdos específicos. Portanto, projetos que integram arte e alfabetização não apenas atendem às necessidades educacionais imediatas, mas também preparam os alunos para os desafios futuros. Em síntese, os resultados dos projetos integrados de arte e alfabetização revelam um impacto positivo e abrangente no desenvolvimento das crianças. Essas iniciativas não apenas melhoram a aquisição de habilidades linguísticas, mas também promovem o desenvolvimento emocional, social e criativo dos alunos. Ao adotar uma abordagem que valoriza a expressão artística, os educadores podem criar um ambiente de aprendizado que é ao mesmo tempo

estimulante e inclusivo, contribuindo para a formação de cidadãos mais bem preparados e conscientes. A continuidade e a ampliação dessas práticas educativas são, portanto, fundamentais para que a educação se torne cada vez mais significativa e transformadora.

Considerações finais

A integração da arte na alfabetização infantil representa uma abordagem pedagógica rica e multifacetada, capaz de transformar o aprendizado em uma experiência mais envolvente e significativa. Ao longo deste trabalho, foi possível observar que a arte, em suas diversas formas – como a pintura, a música, o teatro e a dança – não apenas enriquece o currículo escolar, mas também promove o desenvolvimento integral das crianças. Essa intersecção entre arte e alfabetização vai além de uma mera adição de atividades lúdicas, configurando-se como uma estratégia pedagógica que reconhece e valoriza a criatividade e a expressão pessoal dos alunos.

Os benefícios da inclusão da arte na alfabetização são amplamente documentados. Primeiramente, a arte estimula a motivação e o engajamento dos alunos, tornando o processo de aprendizagem mais prazeroso. A prática artística, ao liberar a imaginação, permite que as crianças explorem novas formas de comunicação e expressão, desenvolvendo não apenas suas habilidades linguísticas, mas também sua capacidade crítica e reflexiva. Quando as crianças são incentivadas a criar narrativas através da pintura ou a contar histórias por meio do teatro, elas não apenas praticam a leitura e a escrita de forma lúdica, mas também ampliam sua compreensão do mundo ao seu redor.

Além disso, a integração da arte no ensino da alfabetização promove o desenvolvimento socioemocional dos alunos. Atividades artísticas em grupo favorecem a colaboração, a empatia e a construção de relações interpessoais saudáveis. Ao trabalhar em equipe para criar uma peça teatral ou um mural coletivo, as crianças aprendem a ouvir, respeitar e valorizar as opiniões dos colegas, competências fundamentais para a convivência social. Esse ambiente colaborativo e inclusivo é especialmente benéfico para crianças com diferentes

estilos de aprendizagem, pois a arte oferece múltiplas formas de participação e expressão.

Através da arte, as crianças também têm a oportunidade de conectar experiências pessoais ao conteúdo escolar, o que torna a aprendizagem mais relevante e contextualizada. As atividades artísticas permitem que os alunos façam associações entre o que estão aprendendo e suas vivências, facilitando a retenção de informações e a construção de novos conhecimentos. Essa abordagem holística da educação, que une a linguagem verbal à expressão artística, promove um aprendizado mais duradouro e significativo. Entretanto, para que a integração da arte na alfabetização seja efetiva, é fundamental que os educadores estejam preparados e capacitados para implementar essas práticas em sala de aula. Isso envolve não apenas a formação em técnicas artísticas, mas também uma compreensão profunda dos princípios pedagógicos que sustentam essa abordagem. As escolas devem investir em formação continuada para professores, bem como em recursos materiais que possibilitem a realização de atividades artísticas de qualidade. Em suma, a integração da arte na alfabetização infantil é uma abordagem poderosa que transforma a maneira como as crianças se relacionam com a linguagem e o aprendizado. Ao valorizar a criatividade e a expressão individual, essa prática não só contribui para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, mas também promove um ambiente escolar mais inclusivo e enriquecedor. O futuro da educação passa por essa perspectiva integrada, onde a arte não é apenas um complemento, mas uma parte essencial do processo de alfabetização. Ao abraçar essa abordagem, estamos não apenas formando leitores competentes, mas também cidadãos críticos, criativos e sensíveis às diversas formas de expressão cultural.

Referências

- FISCHER, G. A educação artística como promotora da alfabetização. *Educação e Arte*, v. 15, n. 2, p. 125-138, 2018.
- LIMA, T. S. Criatividade e resolução de problemas na educação infantil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 24, n. 77, p. 465-478, 2019.

MELO, A. R. O impacto da arte no aprendizado: uma análise de projetos integrados. Cadernos de Educação, v. 13, n. 1, p. 67-84, 2019.

OLIVEIRA, C. M. Personalização do ensino e a inclusão de atividades artísticas. Revista de Educação Inclusiva, v. 10, n. 3, p. 50-62, 2021.

SOUZA, E. J.; ALMEIDA, L. S. A relação entre arte e alfabetização na educação infantil. Revista de Linguística Aplicada, v. 14, n. 3, p. 455-468, 2020.

SILVA, J. R. O papel da arte no desenvolvimento socioemocional das crianças. Psicologia e Educação, v. 12, n. 2, p. 198-210, 2020.

A INCLUSÃO NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Ivone Moreira de Jesus Miranda Silveira
Pedagoga/ Psicopedagoga Clínica/ Arte Educadora

RESUMO

Nos últimos anos, a educação infantil finalmente começou a ser valorizada e reconhecida como direito da criança sendo previsto em documentos legais que dizem que “[...] é dever do Estado assegurar a educação infantil de qualidade a todas as crianças”. (BRASIL, 1988) Esse direito é previsto na Constituição Federal de 1988 (CF), é consolidado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e organizado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

Palavras-chave: Educação Infantil. Autismo. Diagnóstico. Intervenção

A educação infantil de qualidade é um direito e é inquestionável, e não discrimina ou determina se esta ou aquela criança tem o direito. O direito é de todos. Cada criança tem direito de ser criança e de viver a infância da forma mais agradável e exploratória possível. A infância tem que ser garantida por todos e para todos.

Desta forma as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) é outro importante documento que entre orienta e norteia o papel das escolas de educação infantil e prevê que estas promovam entre outras coisas: “A acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação;” (p.20, 1999).

A escola regular de educação infantil, que é a primeira etapa da educação básica, segundo a LDB, é um espaço que tem grande responsabilidade na inclusão da criança com deficiência, visto que este é o lugar onde as crianças são priorizadas como centro das propostas e vivências

que geram diferentes possibilidades aprendizagens que potencializem a capacidade intelectual, social e cognitiva de todas as crianças que lá estejam.

A Educação Inclusiva é assegurada por políticas públicas nacionais e internacionais que permeiam por alguns dispositivos legais, como por exemplo, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Resolução CNE/CEB 4, de 2009, que institui os dispositivos operacionais para o atendimento educacional especializado (AEE) na educação básica, na modalidade educação especial e o Decreto nº 7.611/2011, que garantem que todos sejam respeitados e valorizados de maneira coletiva dentro da sua singularidade como ser humano capaz de enfrentar e superar desafios que promovam avanços em suas aprendizagens no contexto escolar e também fora dele. “A Educação inclusiva é caracterizada como uma política social que se refere a alunos com necessidades educacionais especiais, tomando-se o conceito mais amplo, que é o da Declaração de Salamanca, UNESCO” (2003, p.17- 18).

Aqui no Brasil, a Resolução 4/2009, já em seu artigo primeiro especifica a questão da matrícula na educação básica e a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) para os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, porém incluir a criança no cotidiano escolar vai muito além de garantir matrícula ou ofertar serviços. Essas são questões legais que fizeram a educação inclusiva avançar e garantir alguns direitos, porém é no dia a dia da vida escolar que a inclusão realmente acontece.

ART. 1º Para a implementação do Decreto 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado de rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. (BRASIL, 2009).

Para tanto, a escola, e a sociedade de modo geral precisa estar preparada, pois os desafios encontrados pela escola são variados, afinal, na maioria dos estabelecimentos de ensino os profissionais “ainda” não tem formação específica e nem continuada para lidar com tal diversidade ocasionando muitas vezes na ausência do diálogo acolhedor com escuta

atenta e sensível com as famílias das crianças que é imprescindível para que se possa conhecer e entender as necessidades de cada criança, assim as como questões estruturais e atitudinais também se tornam barreiras a serem destruídas para que então possamos facilitar o processo de inclusão.

Art. 3º

São objetivos do atendimento educacional especializado:

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. (BRASIL, 2009).

Ao serem inseridas no contexto escolar as crianças contam com estratégias pedagógicas que as estimulam a avançarem ainda mais em suas aprendizagens e contam também com outros suportes garantidos por dispositivos legais, como o Atendimento Educacional Especializado, AEE, que visa facilitar o desenvolvimento infantil seja ele diretamente dentro da escola ou não, contribui para complementar ou suplementar a rede de apoio em prol do desenvolvimento das aprendizagens da criança promovendo ações que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade.

O papel fundamental da escola neste sentido é então criar oportunidades para que todos se beneficiem participando ativamente de tudo que ela é capaz de proporcionar a todas as crianças, sem segregações, distinções, por meio de diferentes práticas inclusivas.

Na escola inclusiva o contexto educacional deve ser modificado por meio de práticas que envolvam atitudes que saiam do campo das ideias e dos ideais transformando as relações sociais e promovendo novas relações acessíveis em todos os sentidos. (ARANHA, 2004).

Desta forma, pensando no foco deste artigo, podemos afirmar que as crianças com TEA, com laudos diagnosticados ou não, podem e devem gozar desse direito tanto quanto qualquer outra criança. A instituição escolar precisa

estar preparada para recebê-lo e estimular suas aprendizagens como o faz com todas as outras crianças.

Diagnóstico e intervenções precoces

Quando a criança chega à escola de educação infantil, e entendemos aqui as creches também como escolas de educação infantil já que estas atendem crianças desde a mais tenra idade, é possível que os professores muitas vezes ao observarem as crianças que nem todas interagem da maneira esperada.

Quando percebemos a dificuldade de interagir socialmente, quando observamos que a criança passa parte do tempo, se não o tempo todo, fazendo movimentos repetitivos, quando ao ofertarmos diferentes tipos de propostas pedagógicas e materialidades, mas a criança tem interesse restritos, optando sempre pelo mesmo objeto, ou também quando percebemos que o agito da escola, ou certos sons, luzes, cheiros, texturas provocam irritabilidade sensorial além do esperado, sabemos que é preciso uma conversa específica com a coordenação escolar para que possamos auxiliar a família a entender que tais comportamentos são passíveis de investigação do autismo.

“Estudos realizados apontam que, quanto mais cedo a intervenção é realizada, maior será a possibilidade de evolução e de ganhos duradouros na vida do paciente. Isso ocorre devido à neuroplasticidade ou plasticidade neural, que se traduz na capacidade do cérebro humano de se reorganizar e adaptar-se às mudanças, restabelecendo suas respostas diante dos estímulos que lhe são transmitidos” (ZANON,etal.,2014, apud MOREIRA RS,et al., 2021).

Esses são sinais de autismo e na maioria das vezes a família não se deu conta por “achar que é o jeitinho dele”, mas na verdade são comportamentos típicos do autismo e que já é possível perceber-los desde bebês.

Uma equipe multidisciplinar, de médicos e terapeutas, em conjunto irá levantar suas hipóteses e depois de algum tempo, então diagnosticar ou não a criança. Neste processo a escola pode e deve contribuir para a investigação por meio de relatórios pedagógicos que levem ao conhecimento da equipe

medica como esta criança se comporta frente os desafios que a escola pode propor para a aquisição de habilidades e avanços na aprendizagem.

O diagnostico é feito por exames clínicos, não existe um exame específico que determine o autismo, mas alguns exames são solicitados, como audiometria, por exemplo, justamente para descartar outras possibilidades, como nesse caso, descartar a possibilidade da criança ser deficiente auditiva e por apenas este motivo não interagir da forma esperada.

O diagnóstico é muito importante para que possamos começar as intervenções precoces e modulares comportamentais para que a criança conquiste novas habilidades e avance significativamente em suas aprendizagens e desenvolvimento.

Transtorno do Espectro Autista - TEA: Manual Prático de Diagnóstico e Tratamento

[Maria Austa Montenegro](#) [Eloisa Helena R V Celeri](#) / 2018

Quando diagnosticada, a criança recebe por meio de equipe multidisciplinar (médicos pediatras, neurologistas, otorrinolaringologistas, fonoaudiólogos, e outros quando necessário, assim como o acompanhamento terapêutico realizado com psicólogos) o suporte clínico necessário a cada questão em que as dificuldades não estão sendo superadas, como também suporte as famílias para conhecerem melhor sobre as questões médicas/científicas que o Transtorno causa na vida da criança.

Transtorno do Espectro Autista - TEA: Manual Prático de Diagnóstico e Tratamento

[Maria Austa Montenegro](#) [Eloisa Helena R V Celeri](#) / 2018

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cabe enfatizar que como todas as crianças o autista enquanto criança tem dificuldades em conquistar e avançar em suas habilidades e para isso a importância da observação da escola em parceria e dialogo constante com a família, a possibilidade da investigação de um possível TEA se faz muito necessário para auxiliar a criança em seu desenvolvimento.

Sendo diagnosticada precocemente, as intervenções e modulações que a equipe multidisciplinar e a rede de apoio que esta criança e sua família recebem contribuem positivamente para os avanços na autonomia incluindo o processo de desfralde na educação infantil) e aprendizagens da criança, consequentemente na vida em longo prazo. Dessa maneira, a escola de educação infantil, junto com a família da criança diagnosticada com TEA, contribui para potencializar as habilidades que a criança já possui e diminui as dificuldades de socialização e comunicação das crianças autistas.

REFERÊNCIAS

ALESSANDRINI, Cristina Dias. Oficina criativa e psicopedagogia (1995)

ARANHA, Maria Salete Fabio (org.). **Educação Inclusiva: a escola.** Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, v,3, 2004.

BRASIL. **Declaração de Salamanca:** recomendações para a construção de uma escola **inclusiva.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/serie3.pdf>. Acesso em 02 de junho de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 04/2009.** MEC; SEEP; 2008.

DECRETO nº 7.611, De 17 de Novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

GAIATO, Mayara; TEIXEIRA, Gustavo. **Reizinho Autista:** Guia para lidar com comportamentos difíceis. São Paulo: Versos, 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUIMARAES, Luiza de Moura; CARMO, João dos Santos. Procedimentos eficazes no treino de toalete para indivíduos com autismo: contribuições de Azrin e colaboradores. **Rev. Psicol. Saúde**, Campo Grande , v. 10, n. 2, p. 69-82, ago. 2018. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-093X2018000200006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: em 25 jun. 2023.

MARTINS, C.P., **Face a face com o autismo:** será a inclusão um mito ou uma realidade?, 2012, Disponível em: <http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2562/1/ClaudiaMartins.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2023

MARCELLI, D; COHEN, Transtornos esfinterianos, na infância **Revista Nova Escola**. 2008.

MELLO, Ana Maria S. Ros de. **Autismo: guia prático**. São Paulo: AMA; Brasília: CORDE, 2007.

Ministério da Educação. CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 1999.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: Contextos Sociais**. São Paulo : Artmed, 2003.

MOREIRA RS, et al. **A importância do diagnóstico precoce em crianças com Transtorno do Espectro Autista**. Revista Uniandrade, 2021; 19: 1-4

MOTA, D.M.; A.J.D. BARROS, Toilet training: methods, parental expectations and associated dysfunctions. **Jornal de Pediatria**, 84 (1), p. 9-17, 2008.

O desafio do banheiro. Autismo e realidade, 2019. Disponível em: <https://autismoerealidade.org.br/2019/09/03/o-desafio-do-banheiro/>. Acesso em: 15/ 06/ 2022

REIS, S. T.; LENZA, N. **A Importância de um diagnóstico precoce do autismo para um tratamento mais eficaz: uma revisão da literatura**. Revista Atenas Higeia, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 1 - 7, 2019. Disponível em: <http://atenas.edu.br/revista/index.php/higeia/article/view/19>. Acesso em: 21 jul. 2022.

Perrenoud, Philippe. Dez Novas Competências para Ensinar, 2000

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Coordenadoria Pedagógica. Currículo da cidade : Educação Infantil**. São Paulo : SME / COPED, 2019.

VIGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ZANON RB, BACKES B, BOSA C. A. Identificação dos primeiros sintomas do autismo pelos pais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. 2014.

JOGOS EDUCATIVOS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Patricia Marques Forneli

Resumo

Este artigo explora a utilização de jogos educativos no ensino fundamental, destacando seu potencial como ferramenta pedagógica para promover o engajamento e a aprendizagem ativa dos estudantes. A aplicação de jogos em sala de aula contribui para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional, favorecendo a retenção de conteúdos e a construção de habilidades interpessoais. A partir de uma análise das características e dos benefícios dos jogos educativos, são abordados aspectos como a personalização do ensino, a socialização e o pensamento crítico. Conclui-se que, ao integrar elementos lúdicos ao ambiente educacional, os jogos potencializam o processo de ensino-aprendizagem, tornando-o mais significativo e adaptável às necessidades individuais dos alunos.

Palavras-chave: jogos educativos, ensino fundamental, aprendizagem ativa, desenvolvimento cognitivo, habilidades socioemocionais.

Introdução

Os jogos educativos têm se tornado uma ferramenta cada vez mais relevante no campo da educação, especialmente no ensino fundamental. A busca por novas metodologias que promovam uma aprendizagem ativa, envolvente e personalizada vem impulsionando o uso de recursos lúdicos, que são capazes de integrar os conteúdos curriculares com atividades interativas e motivadoras. Em um contexto escolar onde os métodos tradicionais de ensino nem sempre conseguem atender às necessidades das novas gerações, o uso de jogos surge como uma alternativa capaz de engajar os estudantes, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e atrativo. Dessa forma, os jogos educativos apresentam-se como recursos pedagógicos de grande potencial, que estimulam o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais

e emocionais, complementando e enriquecendo as práticas pedagógicas convencionais.

A inclusão de jogos no ambiente escolar reflete uma mudança significativa na forma de abordar o aprendizado, passando de um processo passivo para um processo ativo, onde os alunos não apenas recebem informações, mas interagem com elas de maneira prática e significativa. Este modelo de aprendizagem ativa é especialmente importante na fase do ensino fundamental, período em que a curiosidade e a disposição para o aprendizado são intensas e devem ser cultivadas. O uso de jogos nesse contexto permite que as crianças aprendam de maneira natural, através de desafios e recompensas que incentivam a persistência e o raciocínio, estimulando também a autonomia e a autoconfiança dos estudantes. Ao interagir com regras e estratégias, os alunos são incentivados a desenvolver habilidades importantes, como a resolução de problemas, a tomada de decisões e o pensamento crítico, características essenciais para seu crescimento intelectual e pessoal.

Além disso, a aplicação de jogos na sala de aula não se limita ao aprendizado de conteúdos acadêmicos. Muitos jogos educativos são projetados para promover a socialização e o desenvolvimento de habilidades interpessoais, fundamentais para a formação integral dos estudantes. Ao participarem de jogos em grupo, os alunos são expostos a situações que demandam cooperação, respeito às regras e empatia. Essas interações são fundamentais para a construção de competências socioemocionais, contribuindo para o desenvolvimento de atitudes e valores que vão além do contexto escolar. Dessa forma, o ambiente de jogo propicia uma experiência de aprendizagem que, ao mesmo tempo que ensina conteúdos específicos, promove o fortalecimento das relações interpessoais e a compreensão de valores como a colaboração, o respeito e a solidariedade.

No entanto, para que os jogos educativos desempenhem efetivamente esse papel transformador, é necessário que sejam adequadamente planejados e integrados ao currículo escolar. A escolha dos jogos e a forma de aplicá-los devem considerar os objetivos pedagógicos e as necessidades específicas dos alunos, pois é fundamental que a experiência lúdica ofereça oportunidades de aprendizagem real e relevante. Essa integração exige uma abordagem

criteriosa por parte dos educadores, que devem buscar jogos que não apenas entretenham, mas que realmente agreguem valor ao processo educativo. A variedade de jogos disponíveis, desde os analógicos, como quebra-cabeças e jogos de tabuleiro, até os digitais e interativos, permite que os professores escolham as opções que melhor se alinhem aos conteúdos a serem trabalhados e ao perfil da turma, garantindo que o jogo funcione como um instrumento de aprendizagem efetiva.

Portanto, a utilização de jogos no ensino fundamental representa uma oportunidade de inovação pedagógica que valoriza a participação ativa dos estudantes e contribui para uma aprendizagem mais envolvente e significativa. Por meio de atividades que aliam o lúdico ao educativo, os jogos oferecem uma forma de explorar o conhecimento de maneira mais atrativa e motivadora, atendendo à diversidade de ritmos e estilos de aprendizagem presentes nas salas de aula. A inclusão de jogos educativos na prática pedagógica tem o potencial de transformar a maneira como os alunos se relacionam com o aprendizado, oferecendo a eles um ambiente onde o conhecimento é construído de forma colaborativa, prática e contextualizada. Essa abordagem, ao mesmo tempo que facilita a assimilação de conteúdos curriculares, contribui para o desenvolvimento de habilidades essenciais para a vida, formando estudantes mais preparados para enfrentar os desafios futuros.

Tipos de jogos educativos mais eficazes

Os jogos educativos são amplamente reconhecidos como ferramentas eficazes de ensino, especialmente no contexto da educação infantil e fundamental. Eles representam uma abordagem que, ao mesmo tempo, diverte e educa, potencializando a assimilação de conteúdos de maneira lúdica. Em termos de eficácia, os jogos educativos se destacam pela capacidade de engajar os estudantes de modo interativo, favorecendo a construção de conhecimento e a retenção de conteúdos, além de desenvolver habilidades cognitivas e socioemocionais. Segundo Kishimoto (2011), o uso de jogos no processo de ensino-aprendizagem estimula a curiosidade, a investigação e o pensamento crítico, elementos fundamentais para a aquisição de novos saberes. A autora aponta que a característica lúdica dos jogos educativos

permite que os estudantes se envolvam de maneira mais profunda, o que contribui para a formação de conceitos e o desenvolvimento de habilidades importantes para o aprendizado. Além disso, há uma ampla variedade de tipos de jogos educativos que podem ser explorados para diferentes objetivos educacionais, incluindo jogos de tabuleiro, digitais, jogos de cartas, quebra-cabeças e jogos de simulação. Cada tipo possui características específicas que podem ser mais ou menos adequadas dependendo do público-alvo e do conteúdo a ser trabalhado. Piaget (1976) destaca que jogos que envolvem resolução de problemas e tomada de decisões são especialmente benéficos para o desenvolvimento cognitivo das crianças, pois incentivam a reflexão e a autonomia no aprendizado. A experiência de lidar com regras e estratégias também colabora para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, fundamentais no processo educacional e na construção de indivíduos mais autônomos e preparados para enfrentar desafios.

A relevância dos jogos digitais no contexto educativo também tem sido amplamente estudada. Esses jogos, em particular, oferecem possibilidades de adaptação ao nível de dificuldade de cada aluno, o que possibilita uma abordagem personalizada de ensino. De acordo com Prensky (2001), jogos digitais educativos são eficazes para o ensino de conteúdos diversos, pois estimulam os sentidos e oferecem feedback imediato ao estudante, o que contribui para a motivação e o engajamento. O autor ressalta que, ao permitir que o aluno aprenda no seu próprio ritmo, esses jogos ajudam a evitar a frustração e a desistência, problemas recorrentes em métodos de ensino mais tradicionais. Com o auxílio da tecnologia, os jogos digitais também podem facilitar o ensino de habilidades complexas, que podem ser de difícil assimilação sem uma abordagem interativa e prática.

Outro aspecto importante diz respeito aos jogos de simulação, que permitem aos estudantes vivenciar experiências e cenários simulados que, de outra forma, não estariam acessíveis. Esses jogos são eficazes no desenvolvimento de habilidades como a resolução de problemas, a tomada de decisões e o pensamento crítico, características fundamentais para a formação de profissionais em diversas áreas. Segundo Farias e Barbosa (2016), jogos de simulação promovem a experimentação sem riscos, algo essencial para áreas

como a medicina, a engenharia e a economia. Os autores argumentam que os jogos de simulação fornecem um ambiente controlado onde os estudantes podem aplicar teorias e conceitos na prática, desenvolvendo habilidades práticas que podem ser diretamente aplicadas no mercado de trabalho.

Estudos recentes também apontam que a eficácia dos jogos educativos está relacionada à clareza dos objetivos educacionais e à adequação ao público-alvo. Gee (2003) afirma que jogos projetados com objetivos pedagógicos claros tendem a ter um impacto positivo no aprendizado, pois oferecem uma experiência estruturada que alinha o entretenimento ao ensino. Nesse sentido, a intencionalidade pedagógica dos jogos é um fator crucial para que eles funcionem como ferramentas de aprendizagem. Gee observa que os jogos educativos que estimulam a cooperação e o trabalho em equipe são especialmente úteis no desenvolvimento de habilidades interpessoais, promovendo valores como o respeito e a empatia, além de facilitarem a assimilação de conteúdos acadêmicos por meio da interação social.

A literatura acadêmica indica, portanto, que os jogos educativos, quando bem planejados e aplicados, são ferramentas extremamente eficazes para a educação. Jogos de tabuleiro e quebra-cabeças, por exemplo, ajudam no desenvolvimento de habilidades de raciocínio lógico e concentração, enquanto os jogos digitais oferecem uma abordagem adaptativa e interativa que se alinha aos interesses das novas gerações (Kishimoto, 1994). No entanto, para que o uso de jogos educativos seja realmente eficaz, é essencial que educadores e desenvolvedores considerem as necessidades específicas dos alunos e os objetivos pedagógicos pretendidos, garantindo que o jogo atue como um complemento relevante no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, a diversidade de jogos educativos oferece múltiplas possibilidades para o enriquecimento das práticas pedagógicas, desde que sua aplicação seja realizada de maneira consciente e planejada, visando sempre o desenvolvimento integral dos estudantes.

Benefícios cognitivos dos jogos

Os jogos têm sido amplamente estudados no campo da psicologia e da educação por seu potencial de promover o desenvolvimento cognitivo em

diversas faixas etárias. Segundo estudos de Gee (2003), os jogos digitais, em especial, apresentam uma série de benefícios que contribuem para habilidades como a memória, o raciocínio lógico, a resolução de problemas e a criatividade. O autor argumenta que jogos complexos, que exigem dos jogadores a superação de desafios progressivos, ajudam a exercitar a memória de trabalho e a atenção seletiva, pois os jogadores precisam lidar com informações variadas, identificando as mais relevantes para a resolução de tarefas. Gee sugere que essa prática contínua de atenção seletiva em jogos complexos pode, em muitos casos, transferir-se para situações da vida real, promovendo um aprimoramento na capacidade de concentração em contextos externos ao jogo.

Ademais, o uso de jogos com objetivos educacionais explícitos tem sido vinculado à melhoria das habilidades de resolução de problemas, visto que eles apresentam situações nas quais os jogadores precisam criar estratégias e avaliar as consequências de suas decisões. Em uma revisão sobre os impactos de jogos educativos, Prensky (2001) aponta que o caráter lúdico e interativo dos jogos estimula o engajamento dos jogadores, o que por sua vez permite uma aprendizagem ativa, em que os estudantes experimentam, testam e corrigem hipóteses de maneira prática e significativa. Prensky defende que a natureza dos jogos educativos, principalmente dos digitais, permite que os jogadores aprendam de forma gradual, avançando no seu ritmo e praticando habilidades que vão desde o pensamento estratégico até a adaptação a novos cenários e desafios. Tais habilidades são fundamentais em um ambiente dinâmico e em constante mudança, característica comum tanto em ambientes profissionais quanto pessoais.

A contribuição dos jogos para o desenvolvimento das habilidades sociais e emocionais também é relevante para a educação e para o contexto social de maneira geral. De acordo com Piaget (1976), o jogo é uma atividade fundamental para o desenvolvimento infantil, pois ajuda as crianças a compreenderem normas, limites e a exercitarem a cooperação e a competição de forma saudável. No contexto dos jogos de grupo ou de equipe, as crianças aprendem a importância do respeito ao próximo e da colaboração, o que influencia positivamente o desenvolvimento de habilidades interpessoais. A habilidade de cooperar e a compreensão das regras sociais, adquiridas por

meio de jogos, constituem práticas importantes para a formação de indivíduos mais empáticos e preparados para conviver em sociedade. Piaget ressalta ainda que, ao participarem de jogos, as crianças exercem funções cognitivas como a tomada de decisão e a avaliação de riscos e recompensas, habilidades que podem ser aplicadas tanto em contextos educacionais quanto em situações cotidianas.

Outro aspecto amplamente discutido na literatura é o papel dos jogos na melhoria da flexibilidade cognitiva e da capacidade de adaptação dos indivíduos. Para Green e Bavelier (2003), o treinamento cognitivo por meio de jogos que envolvem múltiplas tarefas ou ações rápidas e precisas ajuda a melhorar a velocidade de processamento de informações, além de promover uma maior capacidade de adaptação a novas situações. Em suas pesquisas, os autores descobriram que jogadores de videogames de ação tendem a apresentar maior flexibilidade cognitiva e eficiência na alternância de tarefas, o que sugere que esses jogos podem ter um papel positivo na preparação para ambientes que exigem tomadas de decisão rápidas e eficazes. Esse tipo de treinamento cognitivo se mostra especialmente relevante em uma sociedade que valoriza a habilidade de adaptação e a resolução ágil de problemas.

Além disso, os jogos também estimulam o desenvolvimento da criatividade e do pensamento crítico, especialmente em jogos de construção e simulação, onde o jogador tem a liberdade para criar e explorar diferentes cenários. De acordo com estudos de Vygotsky (1987), o jogo possibilita a criação de um espaço imaginativo onde as crianças podem experimentar diferentes papéis e cenários, o que contribui para o desenvolvimento de habilidades criativas e para a capacidade de pensar “fora da caixa”. Vygotsky argumenta que, ao interagirem em um ambiente de jogo, as crianças experimentam situações hipotéticas, criando e modificando regras e condições para resolver problemas imaginários. Esse tipo de interação, no contexto dos jogos, permite que elas desenvolvam a capacidade de gerar ideias inovadoras, transferindo essa criatividade para outras esferas de sua vida, o que pode favorecer tanto o desempenho acadêmico quanto a capacidade de inovação em futuras situações profissionais.

De maneira geral, os benefícios cognitivos proporcionados pelos jogos são amplos e variados, abrangendo desde o desenvolvimento de habilidades

interpessoais e socioemocionais até o aprimoramento de capacidades cognitivas específicas, como memória, concentração e criatividade. Kishimoto (2011) destaca que os jogos, ao integrarem o aspecto lúdico com o educativo, possuem a capacidade de tornar o aprendizado mais acessível e interessante para os estudantes, favorecendo uma experiência que, além de estimulante, promove o desenvolvimento global dos indivíduos. Em última análise, os jogos educativos e os jogos digitais representam um importante recurso pedagógico que, quando utilizado de forma adequada, pode complementar as práticas educativas tradicionais e ampliar o desenvolvimento cognitivo dos alunos de forma significativa.

Aplicação de jogos na sala de aula

A aplicação de jogos na sala de aula tem ganhado destaque na educação como uma prática pedagógica que permite engajar os estudantes e diversificar os métodos de ensino. Segundo Kishimoto (1994), os jogos educativos promovem uma aprendizagem ativa e colaborativa, onde os alunos participam ativamente do processo de construção do conhecimento. A autora destaca que, ao trazer o jogo para o ambiente educacional, o professor consegue despertar o interesse dos alunos, tornando o conteúdo mais acessível e interessante. Isso ocorre porque o jogo envolve um elemento de desafio que motiva o aluno a participar e aprender, além de possibilitar a aplicação de conceitos de forma prática e contextualizada. A ludicidade, nesse sentido, é um recurso que auxilia na retenção de informações, pois o estudante se sente estimulado a interagir com o conteúdo de maneira mais significativa e prazerosa.

Ao incorporar jogos à sala de aula, os educadores também estimulam o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como cooperação, respeito e empatia. De acordo com Piaget (1976), os jogos possuem uma função importante na socialização, uma vez que eles envolvem regras e a interação entre os jogadores, o que exige dos participantes a compreensão e o respeito aos limites estabelecidos. Além disso, a prática de jogos em grupo promove a cooperação e o trabalho em equipe, aspectos fundamentais para a formação de indivíduos aptos a conviver em sociedade. Piaget enfatiza que, durante os

jogos, os alunos desenvolvem a capacidade de resolver conflitos, negociar e compartilhar responsabilidades, habilidades essenciais tanto para a vida pessoal quanto para a profissional. Assim, a introdução de jogos na sala de aula não só facilita a aprendizagem de conteúdos acadêmicos, mas também auxilia na formação de competências sociais e emocionais que são valiosas para o desenvolvimento integral dos estudantes.

A possibilidade de personalizar o ensino é outra vantagem da aplicação de jogos educativos em contextos escolares. Conforme Prensky (2001), os jogos digitais, em particular, têm a capacidade de adaptar-se ao ritmo e ao nível de dificuldade adequado para cada aluno, proporcionando uma experiência de aprendizado mais individualizada. O autor argumenta que, ao permitir que o aluno progrida de acordo com suas próprias necessidades e habilidades, os jogos digitais evitam a frustração e mantêm o engajamento do estudante. Essa personalização do ensino é especialmente benéfica para alunos com dificuldades de aprendizado, que muitas vezes necessitam de mais tempo para absorver certos conceitos. Dessa forma, os jogos educativos podem atuar como ferramentas inclusivas, pois atendem às diferenças individuais e promovem uma aprendizagem equitativa. Prensky ressalta que, ao permitir uma experiência de aprendizado mais adaptativa, os jogos digitais contribuem para a motivação e o sucesso dos alunos, especialmente daqueles que apresentam dificuldades em métodos de ensino tradicionais.

Outro aspecto importante dos jogos na sala de aula é o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de resolver problemas. Segundo Gee (2003), muitos jogos educativos são projetados para apresentar desafios e problemas que exigem dos jogadores habilidades de raciocínio lógico, planejamento e estratégia. Gee aponta que, ao envolver-se em jogos desse tipo, os estudantes desenvolvem a habilidade de avaliar situações complexas, tomar decisões e refletir sobre as consequências de suas ações. Essa prática é fundamental para o desenvolvimento do pensamento crítico, pois permite que os alunos exerçam a autonomia e aprendam a lidar com problemas de forma criativa e independente. Dessa forma, os jogos educativos ajudam a preparar os estudantes para enfrentar desafios reais, tanto na vida acadêmica quanto na futura vida profissional, onde a habilidade de resolver problemas e pensar de maneira crítica é amplamente valorizada.

Além disso, a aplicação de jogos na sala de aula pode contribuir para a melhoria das habilidades de leitura, escrita e matemática, especialmente nos anos iniciais da educação. De acordo com Farias e Barbosa (2016), jogos voltados para o desenvolvimento dessas competências básicas facilitam a compreensão dos conceitos e promovem a prática constante das habilidades fundamentais. Os autores destacam que jogos de palavras, quebra-cabeças e jogos de tabuleiro que envolvem números e operações matemáticas são exemplos de atividades que, além de engajar, ajudam a fixar conteúdos essenciais. Para Farias e Barbosa, o uso de jogos na sala de aula é um recurso eficaz para o aprendizado de habilidades elementares, pois permite que os alunos pratiquem os conceitos em um ambiente menos formal e mais motivador. Essa prática não só facilita a assimilação dos conteúdos, mas também contribui para a autoconfiança dos estudantes, uma vez que eles são capazes de observar seu progresso ao longo do tempo.

Outro fator relevante é o papel dos jogos na promoção de uma aprendizagem interdisciplinar, que integra diferentes áreas do conhecimento. Segundo Vygotsky (1987), o jogo é uma atividade social e cultural que permite a experimentação e a troca de saberes, promovendo uma aprendizagem que transcende o conteúdo específico de uma disciplina. Vygotsky argumenta que, ao utilizar jogos que envolvem temas e habilidades de diversas áreas, como ciências, história, geografia e matemática, o professor possibilita que o aluno faça conexões entre os conhecimentos e desenvolva uma compreensão mais abrangente e integrada do mundo. Isso é especialmente importante na formação de cidadãos críticos e informados, pois a interdisciplinaridade ajuda os alunos a compreenderem as complexidades do mundo moderno e a aplicarem o conhecimento de forma contextualizada. Nesse sentido, os jogos educativos contribuem para o desenvolvimento de uma visão holística do conhecimento, essencial para a formação integral dos estudantes.

Em suma, a aplicação de jogos na sala de aula representa uma estratégia pedagógica que vai além do entretenimento, oferecendo uma série de benefícios para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes. Estudos como os de Kishimoto (1994), Piaget (1976) e Prensky (2001) mostram que os jogos podem ser utilizados de forma eficaz no ambiente escolar, facilitando a assimilação de conteúdos e promovendo uma

aprendizagem mais ativa, personalizada e significativa. Ao possibilitar o desenvolvimento de habilidades essenciais para o aprendizado e para a vida, os jogos educativos se tornam um recurso valioso para a educação contemporânea, ajudando a preparar os alunos para os desafios e oportunidades do futuro.

Considerações finais

A aplicação de jogos educativos no contexto da educação básica tem se mostrado uma ferramenta valiosa, que transcende a simples ludicidade para consolidar práticas pedagógicas inovadoras e eficazes. Em um ambiente escolar que se encontra em constante transformação para atender às demandas das novas gerações, os jogos apresentam-se como uma ponte entre o ensino tradicional e as novas metodologias que valorizam a participação ativa e o protagonismo dos estudantes no processo de aprendizagem. A possibilidade de tornar o conteúdo mais acessível, interessante e significativo demonstra que os jogos educativos vão além do entretenimento, funcionando como catalisadores do desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes, o que contribui de forma ampla para sua formação integral.

O potencial dos jogos em promover habilidades cognitivas, como a atenção seletiva, a resolução de problemas e o pensamento crítico, revela que o aprendizado pode ser construído de maneira prazerosa e profunda. Esta característica dos jogos educativos é especialmente importante no contexto do ensino fundamental, período no qual a motivação para a aprendizagem e a formação de habilidades cognitivas de base são cruciais para o desenvolvimento acadêmico futuro. O envolvimento dos alunos com desafios gradativos e práticos, oferecidos por jogos digitais e simulações, destaca o papel dos jogos como facilitadores da aprendizagem ativa, onde os estudantes exercem controle sobre seu próprio ritmo e progresso, desenvolvendo autonomia e autoconfiança. Nesse sentido, os jogos servem não apenas para aprender conceitos específicos, mas também para preparar os estudantes para um mundo onde habilidades como adaptabilidade, criatividade e pensamento estratégico são cada vez mais valorizadas.

O desenvolvimento socioemocional também encontra nos jogos um ambiente fértil, já que muitos deles promovem a cooperação, o respeito às regras e a convivência em grupo. Essas interações lúdicas permitem que as crianças compreendam a importância de habilidades como empatia e cooperação, fundamentais para a vida em sociedade. Além disso, jogos de equipe ajudam a fortalecer o vínculo entre os estudantes e favorecem um ambiente de sala de aula mais colaborativo, onde todos contribuem e aprendem uns com os outros. Esse tipo de experiência social, dentro de um ambiente controlado e com a mediação do professor, oferece a oportunidade para que os estudantes exercitem a tomada de decisões coletivas, o respeito à diversidade de opiniões e a resolução pacífica de conflitos, habilidades essenciais para uma convivência harmônica e para o exercício da cidadania.

No âmbito pedagógico, a diversidade de jogos educativos, que vai de jogos de tabuleiro e quebra-cabeças a complexas simulações digitais, permite que os educadores escolham e adaptem atividades que melhor se alinhem aos objetivos curriculares e às necessidades dos alunos. A personalização da aprendizagem, viabilizada especialmente pelos jogos digitais, proporciona aos alunos a oportunidade de aprender no seu próprio ritmo, respeitando suas particularidades e promovendo uma educação inclusiva. Esse aspecto é fundamental, pois reconhece e valoriza a diversidade no contexto escolar, permitindo que cada estudante desenvolva suas habilidades de maneira individualizada e eficaz, promovendo uma aprendizagem equitativa. Quando bem planejados e aplicados, os jogos educativos oferecem aos professores uma flexibilidade metodológica que pode ser usada para atender tanto às necessidades de alunos que apresentam dificuldades quanto àqueles que demandam desafios adicionais, criando um ambiente de aprendizagem dinâmico e acolhedor.

Por fim, a interdisciplinaridade proporcionada pelos jogos educativos permite que os estudantes relacionem diferentes áreas do conhecimento, desenvolvendo uma visão integrada e contextualizada do mundo. Em um cenário educacional onde a compreensão das relações entre as disciplinas é cada vez mais valorizada, os jogos oferecem uma forma concreta e prática de explorar essas conexões. Através de experiências interativas, os estudantes podem aplicar conceitos teóricos em situações simuladas e relacionar o

aprendizado escolar com questões reais, o que favorece o desenvolvimento de uma compreensão mais profunda e crítica do conhecimento.

Dessa forma, os jogos educativos no ensino fundamental não apenas facilitam o processo de ensino-aprendizagem, mas contribuem para a formação de indivíduos mais autônomos, engajados e preparados para enfrentar os desafios de uma sociedade complexa e em constante mudança. Ao proporcionar uma aprendizagem ativa, colaborativa e significativa, os jogos educativos consolidam-se como uma estratégia pedagógica que valoriza o potencial de cada aluno, promovendo um desenvolvimento integral e contribuindo para a construção de uma educação inclusiva e transformadora.

Referências

- FARIAS, M. C. Q.; BARBOSA, M. I. Jogos educativos e formação profissional: uma revisão sobre simulação em processos de ensino. *Revista Brasileira de Educação*, v. 21, n. 67, p. 491-508, 2016.
- GEE, J. P. *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*. New York: Palgrave Macmillan, 2003.
- GREEN, C. S.; BAVELIER, D. Action video game modifies visual selective attention. *Nature*, v. 423, n. 6939, p. 534-537, 2003.
- KISHIMOTO, T. M. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 1994.
- KISHIMOTO, T. M. Jogos educativos e o desenvolvimento infantil. *Cadernos de Pesquisa*, v. 41, n. 142, p. 678-691, 2011.
- PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- PRENSKY, M. *Digital game-based learning*. New York: McGraw-Hill, 2001.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

A ARTE COMO INSTRUMENTO NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Giseli Aparecida de Deus

RESUMO

Cabe deixar claro que no decorrer da realização desse trabalho pôde-se notar que diversos autores fundamentam sua discussão de que arte não é linguagem e também de que a arte não tem compromisso com a beleza, ou seja, a arte pode ser expressa de várias maneiras, podendo ser de uma forma bela ou até mesmo de uma forma repugnante.

Dessa forma busca-se através desse trabalho mostrar a necessidade de conhecer o verdadeiro significado da arte no desenvolvimento infantil.

Palavras chaves: arte e educação.

INTRODUÇÃO

Através da realização dessa monografia pretende-se analisar e refletir sobre a necessidade do ensino da arte no desenvolvimento da criança.

Dessa maneira, buscou-se conhecer o problema a partir da descoberta da infância, como surgiu seu conceito, como foi todo o processo dessa descoberta, pensar e refletir sobre as leis da educação infantil. A elaboração desse trabalho foi um desafio para conhecer mais sobre a importância da arte na educação infantil. Por esse motivo pretende-se, no decorrer desse trabalho, mostrar a importância da arte no desenvolvimento infantil.

No primeiro momento mostra-se como foi a descoberta do conceito da infância, um pouco do processo da educação infantil e apresenta-se um pouco das leis sobre a educação infantil.

Para que se perceba melhor a necessidade da arte para as crianças, é necessário que se compreenda o amplo significado da arte. Sendo assim, o segundo momento aborda alguns conceitos da arte na visão do Referencial Curricular Nacional, Parâmetros Curriculares Nacionais e outros conceitos apresentados pelo Dicionário de Filosofia de Nicola Abbagnano (1999). Este mesmo capítulo enfatizará a arte na construção de uma educação lúdica e estética. Além disso, vale destacar qual o objetivo do trabalho em arte, que é proporcionar um despertar prazeroso para as expressões artísticas de modo geral e desenvolver aspectos emocionais do aluno tais como: afetividade, criatividade, socialização.

Encerrando o trabalho, tecem-se algumas considerações finais e citam-se as referências bibliográficas.

DESENVOLVIMENTO

A arte, ou expressão artística, é um dos maiores instrumentos de avaliação que o educador pode contar. Através dela, pode-se avaliar o grau de desenvolvimento mental das crianças, suas predisposições, seus sentimentos, além de estrutura a capacidade criadora, desenvolver o raciocínio, imaginação, percepção e domínio motor.

A criança, mesmo antes de aprender a ler e a escrever, reage positivamente aos estímulos artísticos, pois ela é criadora em potencial. Nesta fase, as atividades de artes fornecerão ricas oportunidades para o desenvolvimento das crianças, uma vez que põem ao seu alcance os mais diversos tipos de material para manipulação.

(...) Antes de ser preparado para explicar a importância da arte na educação, o professor deverá estar preparado para entender a explicar a função da arte para o indivíduo e a sociedade.

O papel da arte na educação é grandemente afetado Pelo modo como o professor e ao aluno veem o Papel da arte fora da escola. (Ana Mae Tavares Bastos 1991)

Nas escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental a organização do trabalho de professores e alunos com a arte implica necessariamente a explicação, do que se entende por arte e por sua importância no cotidiano escolar.

Quando praticamos o ensino e aprendizagem da arte e por sua presença na escola surgem também questões que se referem ao seu processo educacional.

A formulação de uma proposta de trabalhar a arte na escola exige que se esclareça quais posicionamentos sobre arte e sobre educação escolar estão sendo assumidos. Por sua vez, tais posicionamentos implicam, também, na seleção de linhas teóricas-metodológicas.

Com relação à arte, existem teorias que podem contribuir para o desenvolvimento estético e crítico dos alunos, principalmente no que se refere aos processos de apreciação artística. São teorias que incorporam o relacionamento com as práticas e o acesso ao conhecimento da arte, mas sem a pretensão de atingir uma verdade única. O próprio conceito de arte tem sido objeto de diferentes interpretações: arte como técnica, materiais artísticos, lazer, processo intuitivo, liberação de impulsos reprimidos, expressão, linguagem, comunicação e outros.

Para nós, a concepção de arte que pode auxiliar na fundamentação de uma proposta de ensino e aprendizagem artísticos, estéticos, e atende a essa mobilidade conceitual, é a que aponta para uma articulação do fazer, do conhecer e do exprimir.

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido a experiências das pessoas: por meio dele, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a linguagem. Aprender arte envolve, basicamente, fazer trabalhos artísticos,

apreciar e refletir sobre eles. Envolve, também, conhecer, refletir sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas individuais e coletivas de distintas épocas e culturas.

A arte é um fazer, é um conjunto de atos pelos quais se muda a forma, se transforma. A matéria oferecida pela natureza e pela cultura. Nesse sentido, qualquer atividade humana, desde que conduzida a um fim, pode chamar-se artística.

A arte é produção; logo supõe trabalho. Movimento que arranca o ser do não ser, a forma do amorfo, o ato da potência, o cosmo do caos.

É difícil a tarefa de encontrar uma definição geral para a arte. Todas essas definições de arte envolvendo beleza, verdade, forma, expressão são sempre históricas, uma vez que estão ligadas a um universo de valores culturais. Cada cultura acaba criando a sua concepção de arte.

Parece-nos impossível a uma definição geral e única da que dê conta da própria universalidade da arte e de toda experiência artística em todos os tempos, porque a mesma exige uma situação no espaço e no tempo.

Para tanto, é necessário conhecermos alguns conceitos de arte e o seu tempo histórico.

Na acepção estrita do termo, Arte vem da palavra Ars, artis, corresponde ao grego tekne, que significa apenas o ato de fazer bem objetos utilitários, destinados a fins práticos, uma cadeira por exemplo.

Quanto ao conceito de poiesis (criação) é muito amplo, "tudo aquilo que é causa de que (seja o que for) passe do não ser à criação, de modo que todas as atividades que entram na esfera de todas as artes são criações; e os artesãos destas são criadores ou poetas (poietes)" (Platão, 1972).

O conceito de Belo teve na cultura e na filosofia grega, implicações morais e intelectuais que condicionaram o alcance do seu sentido estético.

Foram três as acepções fundamentais do Belo que prevaleceram entre os gregos: estética, moral e espiritual.

No sentido estético, o Belo é a qualidade de certos elementos em estado de pureza. Como sons e cores agradáveis. A beleza dos elementos puros repousa na sua adequação aos sentidos sobretudo à vista e ao ouvido.

No sentido moral, o Belo é justamente o patrimônio das almas equilibradas, que conseguem manter em harmonia, a igual distância da virtude e do vício, é o estado da alma.

No sentido espiritual ou intelectual o Belo a do conhecimento teórico existe uma relação hierárquica. A estética provocando um prazer moderado, ajusta-se ao equilíbrio das faculdades superiores da alma e esse equilíbrio é a Beleza moral. Por sua vez a Beleza moral tende a completar-se na contemplação da verdade, estado que, para os filósofos gregos do século V a.C., é aquele que condiz com a natureza racional e intelectual do ser humano. Essa união efetivou-se no conceito de *kalogathia* (se belo e bom), ideal pedagógico da sociedade grega do século V a.C., em razão do qual Platão determinou aos jovens de sua república que praticassem exercícios ginásticos, para terem o corpo bem formado (beleza estética), e cultivassem, em contato com as artes musicais a harmoniosa conformação do espírito (beleza moral).

O significado das acepções analisadas se liga entre si e constituindo a excelência e o grau de perfeição desejáveis nas coisas exteriores, na conduta e no conhecimento.

Estética palavra derivada do grego "aisthesis" significa o que é sensível ou o que se relaciona com a sensibilidade Estética palavra derivada do Grego "aisthesis", significa o que é sensível ou o que se relaciona com a sensibilidade.

A arte fundamenta-se numa visão do ser humano como criador e na relação que este tem com a natureza. O ato criador relaciona-se com a capacidade de inventar novas formas, buscando novas ordenações e novos significados presentes, até mesmo, na sociedade atual.

Desenvolver um projeto de arte proporciona aos educandos ampliar suas habilidades artísticas: a sensibilidade, a reflexão, a percepção e a imaginação. Através de algumas dinâmicas e técnicas de pintura, os educandos se expressam livremente, manifestando suas emoções, seu ritmo interior e seus interesses, pois a expressão plástica é a linguagem que constitui a comunicação com o mundo. Os alunos passam, então, a conhecer, apreciar e a refletir sobre as formas da natureza e o que foi produzido artisticamente em diferentes épocas.

A arte é uma atividade íntegra de personalidade. Fazendo arte a pessoa usa seu corpo, sua percepção, seus conceitos, sua emoção, sua intuição, tudo em uma atividade que não divide em compartimentos, mas, ao contrário, integra os vários aspectos da personalidade.

Partindo destes pressupostos, pode-se trabalhar com as crianças da Educação Infantil e 1º Ciclo do Ensino Fundamental:

A História da Arte: sua origem com os povos primitivos.

- Na aula de informática as crianças interagem com imagens reais de obras e ferramentas confeccionadas e utilizadas na idade da Pedra.

- Com o objetivo de valorizar as diversas manifestações artísticas, pode-se trabalhar a vida e a obra de Grandes Mestres da Arte Mundial como: Pablo Picasso, Wolfgang Amadeus Mozart, Michelangelo Buonarroti, Ludwig Van Beethoven, Vicent Van Gogh e Peter Tchaikovsky. Dando maior importância às obras mais conhecidas destes Mestres, enfatizando o significado de cada uma. Este trabalho pode ser desenvolvido paralelo ao de artes plásticas, aguçando ainda mais a percepção visual, auditiva e compreendendo a música como produto cultural histórico em diferentes evoluções.

- Através do computador as crianças têm a oportunidade de conhecer a história e as principais obras de Picasso. Com seu estilo divertido e colorido, de formas planas e arredondadas, Picasso desperta o interesse e a imaginação das crianças. Quanto a Mozart, o mais interessante para as crianças é que este

compositor iniciou a sua vida artística exatamente com a idade das crianças da Educação Infantil.

- Através da história do artista Michelangelo, fica muito presente a beleza da sua obra na Capela Sistina, onde utilizou a técnica do Afresco. As crianças necessitam do momento de expressar esse trabalho, utilizando a mesma técnica. Participando desde o preparo do gesso até a fase final: a pintura.

- Através de Van Gogh as crianças descobrirão que, em suas primeiras pinturas, ele utilizava cores tristes e sombrias, pois queria mostrar a todo o mundo como era a dura vida dos pobres, o que ficou explícito na obra "Os comedores de batata". Proponha as crianças que levem batata: doce, salsa e batata inglesa. Trabalhe os tipos de batatas existentes e de que modo são plantadas. Arrume a sala como o ambiente retratado na pintura (escura, iluminada apenas pela luz da vela). Cada criança então deverá receber um pouco de cada tipo de batata para perceber a diferença de cada uma. Em seguida, pode ser proposta uma atividade de pintura utilizando as batatas como carimbo.

Ao conhecerem a vida de Tchaikovsky, as crianças, geralmente, demonstraram muito interesse, pois este foi compositor de três grandes obras bastante conhecidas, que se tornaram tema de balés: "O Quebra Nozes", "A Bela Adormecida" e o "Lago dos Cisnes". Estes devem ser trabalhados com as crianças da seguinte maneira: Cada turma pesquisa uma das obras através de livros e filmes e, depois, apresenta através de teatro para as demais classes.

Através dos novos conhecimentos, o Ensino para Arte promove mais vida ao desenvolver o senso ético e estético, solidariedade quando a arte é sentida e experimentada e paz quando tornamos possível que os alunos possam integrar os conteúdos abordados e interagir com as experiências do meio em que vivem. Assim sendo, contribui-se para o aperfeiçoamento dos sentidos humanos, o desenvolvimento da emoção estética e para a valorização da atividade artística na constante descoberta do ser que está se humanizando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A arte faz parte da vida desde as sociedades primitivas, dessa forma acredita-se que o ensino de artes precisa ser revisto, havendo uma conscientização primeiramente dos professores da necessidade da arte como parte fundamental da educação, para que seja mais bem desenvolvido o trabalho na sala de aula e consequentemente levar também os alunos a perceberem essa necessidade.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, M^a Lucia de arruda, MARTINS, M^a Helena Pires. Temas de filosofia. São Paulo: Moderna, 1998.

BOSI, Alfredo. Reflexões sobre a Arte. São Paulo: Ática, 1999.

COLI, Jorge. O que é Arte. São Paulo: Brasiliense, 1998.

NUNES, Benedito. Introdução à filosofia da Arte. São Paulo: Ática, 1999.

Referencial Curricular Nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998, Volume 1.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação fundamental. Referencial Curricular Nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998, volume 3.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Fundação IOCHPE, 1991.

Arte-Educação no Brasil. São Paulo: Perspectiva, 1978.

Arte-Educação: conflitos e acertos. São Paulo: Max Limonad, 1984.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: Fundamentos e Métodos**, 1 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FERRAZ, Maria Heloísa C.T. Cortez; FUSARI, Maria F. de Rezende. **Metodologia do Ensino de Arte**, 2 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FERRAZ, Maria Heloísa C.T. Cortez; FUSARI, Maria F. de Rezende. **Arte na Educação Escolar**, 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

A POLÍTICA DE SAÚDE NO ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA SEXUAL INFANTO-JUVENIL NO BRASIL

Simone Nunes de Souza

RESUMO

A violência tem sido reconhecida no contexto brasileiro, cada vez mais, como grave problema de saúde pública. Sua inclusão na agenda da saúde fundamenta-se no fato de que as mortes e traumas ocorridos por causas violentas atingem índices que chamam a atenção de governos, pesquisadores e sociedade, demandando dos serviços de saúde respostas práticas. Para tanto, pretendemos discutir neste capítulo o destaque que a saúde está alcançando nas agendas de trabalho e programas com suas propostas de articulações com outros setores governamentais com a sociedade em geral, seu fortalecimento e compromisso no enfrentamento à violência, compreendendo também a identificação e o tratamento diferenciado nas situações de violência sexual contra crianças e adolescentes.

Palavras-chave: Abuso Sexual. Criança e Adolescente. Serviço Social. Violação de Direitos.

CONSIDERAÇÕES ACERCA DA SAÚDE PÚBLICA NO BRASIL

O direito à saúde, atualmente, faz parte dos direitos humanos, mas nem sempre foi assim considerado. No Brasil, este reconhecimento foi construído num processo de embates de concepções e de pressões dos movimentos sociais por estabelecerem uma ruptura com as desigualdades e iniquidades das relações sociais.

Segundo Luz (2003), até o Primeiro Reinado, o Brasil não dispunha de nenhum modelo de atenção à saúde da população e nem o governo colonizador manifestou qualquer interesse nesse sentido. Somente com a vinda da família real ao Brasil foi organizada uma estrutura sanitária mínima, para dar suporte ao poder que se instalava na cidade do Rio de Janeiro. De modo que até 1850, as atividades de saúde pública estavam

limitadas à delegação das atribuições sanitárias às Juntas Municipais e ao controle de navios e portos, tendência que perdurou por um século.

No século XIX, observa-se uma resistência na assistência médica a crianças no nível global. O primeiro hospital infantil do mundo foi inaugurado na Áustria em 1822. No Brasil, a primeira clínica infantil foi instalada em 1881, no rio de Janeiro, bem como o curso pioneiro em pediatria em 1822, ambos por iniciativa do médico Carlos Arthur Moncorvo de Figueiredo (LUZ, 2003).

No período da República Velha os cuidados assistenciais à criança no Brasil foram marcados por omissão das autoridades públicas, sendo estas atendidas pela iniciativa particular, com características filantrópicas e assistenciais. Assim, o descaso à assistência infantil perdura até o final da República, ademais, o contexto político estava voltado à formação do Estado capitalista, quando se assegurou no plano político as condições formais de representação burguesa clássica, controlado pelos grandes proprietários rurais (coronelismo) que exerciam, com mão de ferro, o poder e representavam os interesses capitalistas predominantemente agrários.

Sendo assim, devido à ausência do poder público, em grande parte do território nacional e da existência de uma política de saúde para impedir a ação das doenças, as epidemias avolumaram-se e quando elas começaram a ameaçar os interesses comerciais, medidas de saúde foram tomadas. Com isso, no início do século XX, diversas doenças graves acometeram a população brasileira, principalmente na cidade do Rio de Janeiro, como a varíola, a malária, a febre amarela e, posteriormente, a peste, trazendo sérias consequências tanto para a saúde coletiva quanto para outros setores econômicos, como o comércio exterior, visto que os navios estrangeiros não mais queriam atracar no porto do Rio de Janeiro, em função das condições sanitárias da cidade (MACHADO, 2006). Diante desse contexto endêmico caótico, o modelo de assistência à saúde instaurado nesse período ficou conhecido como “sanitarista campanhista”, ou seja, este modelo caracterizou-se por ser unitário, centralizado, vertical, com enfoque no poder político, considerando-se a autoridade médica como a autoridade da competência.

O modelo de atenção à saúde foi considerado autoritário, pela

falta de esclarecimento à população sobre a necessidade de vacinas e combate aos insetos transmissores, com isso motivando insatisfação na população e revolta popular. Todavia, não se pode negar que esse modelo obteve importantes vitórias no controle das doenças epidêmicas, conseguindo inclusive, erradicar a febre amarela da cidade do Rio de Janeiro, o que fortaleceu o modelo proposto e o tornou hegemônico como proposta de intervenção na área da saúde pública durante décadas.

Nas décadas de 1930 e 1940, as mudanças nas políticas sociais foram importantes para a área da saúde. Com a instituição da Previdência Social como função do Estado a implantação de Ministérios e legislações ligados à política social e à saúde, bem como a criação de serviços hospitalares municipais nos grandes centros urbanos, foi importante para beneficiar trabalhadores desempregados ou indigentes (pessoas sem recursos para tratamento de saúde). Entretanto, este aparelho de segurança social estatal, baseava-se no clientelismo, privilegiando sim, categorias específicas de trabalhadores, tendo, portanto, um caráter corporativo (LUZ, 2003).

Nesse contexto, a assistência à infância e à adolescência é marcada pela pressão dos movimentos sociais, de estudiosos e profissionais de saúde preocupados com a situação de maus tratos na infância, que por meio de vários estudos embasaram as propostas que antecederam os movimentos oficiais dos órgãos nacionais e internacionais. Na gestão das ações assistenciais governamentais, predominava uma perspectiva voltada ao campo médico higienista e programa de vacinações, pesquisas médicas, campanhas contra a desnutrição, auxílios técnicos a hospitais, maternidades e instituições médico-assistenciais ligadas à infância. Essas ações tinham a direção do modelo campanhista, ignorando fatores socioeconômicos como determinantes no surgimento de doenças, sobretudo, da alta mortalidade infantil nos grandes centros urbanos. Convém ressaltar que nesse período, segundo Ferrari e Vecina (2002, p. 50), nos Estados Unidos, o número de crianças que chegavam aos serviços pediátricos com lesões era alarmante. A autora destaca o engajamento do médico pediatra Kempe e seus colaboradores, na organização de um simpósio sobre Abuso Infantil, neste foi apresentada a “síndrome da criança espancada” e com isso, passaram a reconhecer e diagnosticar as violências contra crianças e adolescentes em

grande parte dos países.

Mais adiante, no período da ditadura militar houve a promulgação do Decreto Lei 200 (1967), estabelecendo competências para o Ministério da Saúde, dentre elas, a formulação e a coordenação da Política Nacional de Saúde (PNS). Com a instituição do Ministério da Saúde, foram criados órgãos de controle de endemias, como exemplo a Superintendência de Campanha da Saúde Pública (SUCAM), com a atribuição de erradicação e controle de endemias. Ainda neste período, segundo Carneiro (2000, p. 294), a assistência à infância sofreu um certo desprestígio, mediante o enfraquecimento gradativo do Departamento Nacional da Criança que em 1966 foi rebaixado para Coordenação de Proteção Materno-Infantil e, em seguida, para Divisão Nacional de Proteção Materno-Infantil.

Com a instituição do Ministério da Saúde ocorreu também a ampliação dos hospitais público brasileiros, com uma visão de saúde hospitalocêntrica, baseada no modelo de saúde americano, de modo a fortalecer a indústria de medicamentos e de equipamentos hospitalares. Inevitavelmente ocorreu a transição do sanitarismo campanhista, que já não atendia às necessidades de uma economia industrializada, para o modelo médico assistencial-privatista.

Para sistematizar as ações no campo da área da saúde, foi instituído na década de 1970, o Sistema Nacional de Saúde (SNS), que estabelecia de forma sistemática o campo de ação na área de saúde, dos setores públicos e privados, para o desenvolvimento das atividades de promoção, proteção e recuperação da saúde. O documento reconhece a dicotomia da questão da saúde, afirmando que a medicina curativa seria de competência do Ministério da Previdência e a medicina preventiva de responsabilidade do Ministério da Saúde. Entretanto, o Governo Federal destinou poucos recursos ao Ministério da Saúde, que desta forma foi incapaz de desenvolver as ações de saúde pública propostas, o que significou na prática uma clara opção pela medicina curativa, era mais cara e, no entanto, contava com recursos garantidos através da contribuição dos trabalhadores para o Instituto Nacional de Previdência Social (INPS). Desse modo, o Ministério da Saúde tornou-se mais um órgão executivo de política de saúde (BRAVO, 2004).

A época que correspondeu ao início do período dos vinte anos de ditadura militar foi marcada pela centralização e concentração do poder institucional e a exclusão da participação da sociedade civil nas decisões e controle sobre qualquer política pública, bem como pelo repasse do dinheiro público para o setor privado de indústria médico-hospitalar, pois sabemos que, ao impedir a revolução nacional e democrática, a ditadura possibilitou e abriu o caminho para a eclosão do capitalismo monopolista (BRAVO, 2004, p. 27).

O regime militar chega ao fim e com o advento da Nova República, lideranças do movimento sanitário assumem efetivamente posições em postos-chave nas instituições responsáveis pela política de saúde no País. O modelo de descentralização foi resgatado, no início da década de 1980, devido à crise das políticas sociais do Estado autoritário, “a política de saúde, neste período, enfrentou permanente tensão entre os interesses dos setores estatal e empresarial e a emergência do movimento sanitário” (BRAVO, 2004, p. 27). Este projeto foi o pano de fundo da Reforma Sanitária que somava-se às bandeiras e iniciativas pela democratização do país. Esse movimento social visava um paradigma e uma nova forma de considerar a questão da saúde da população, coletiva e individualmente, como direito e como questão de todos, sobre qual os sujeitos implicados tomam decisões no seu modelo de concepção e gerenciamento. Nesta concepção, a questão da saúde, deixa de ser “ausência de doença”, para se transformar em garantia de vida, rompendo com um modelo que restringia a saúde ao diagnóstico das doenças e, sobretudo o papel do Estado na prestação desse serviço.

Como expressão dessa nova realidade destaca-se a convocação em 1986 da 8ª Conferência Nacional de Saúde, cujo presidente foi Sérgio Arouca, presidente da Fundação Oswaldo Cruz. Este evento é considerado o momento mais significativo do processo de construção de uma plataforma e de estratégias do movimento pela democratização da saúde em toda a sua história.

Na 8ª Conferência Nacional de Saúde, realizada entre 17 e 21 de março de 1986 em Brasília – DF, com a presença de mais de 4 mil pessoas, foram lançados os princípios da Reforma Sanitária, onde foi evidenciado as modificações no setor da saúde que transcendiam os marcos de uma simples reforma administrativa e financeira. A propósito, havia necessidade de uma

reformulação mais profunda, com a ampliação do conceito de saúde e sua correspondente ação institucional. Entretanto, para Bravo (2004), os ideais defendidos pela Reforma Sanitária versavam em torno da democratização do acesso, da universalidade das ações e da descentralização com controle social. Assim o autor complementa:

A premissa básica é a compreensão de que a saúde é um direito de todos e um dever do Estado. A vitória das proposições da Reforma Sanitária deveu-se à eficácia da Plenária, por sua capacidade técnica, à pressão sobre os constituintes e mobilização da sociedade, e à Emenda Popular assinada por cinquenta mil eleitores e cento e sessenta e sete entidades (Bravo, 2004, p. 33).

Como resultado das diversas propostas em relação ao setor de saúde apresentados na Assembleia Nacional Constituinte, a Constituição Federal de 1988 aprovou a criação do Sistema Único de Saúde (SUS), reconhecendo a saúde como um direito a ser assegurado pelo Estado e pautado pelos princípios de universalidade, equidade, integralidade e organizado de maneira descentralizada, hierarquizada e com participação da população.

O SUS (Lei 8080/1990) é constituído pelo conjunto das ações e de serviços de saúde sobre gestão pública. Está organizado em redes regionalizadas e hierarquizadas e atua em todo o território nacional, com direção única em cada esfera do governo. O SUS não é uma estrutura que atua isolada na promoção dos direitos básicos de cidadania. Insere-se no contexto das políticas públicas de seguridade social, que abrangem, além da Saúde, a Previdência e a Assistência Social.

Por sua vez, os princípios supracitados inserem-se num processo mais abrangente de democratização societária e estatal, que tem fundamentado práticas políticas de amplos e significativos segmentos da sociedade brasileira desde meados da década de 1970, até a atualidade, causando mudança e impacto no conjunto dessas políticas frente à hegemonia do projeto neoliberal e às ofensivas que, paulatinamente e cotidianamente, ocorrem para impedir a manutenção e sobrevivência do Sistema Único de Saúde no Brasil.

O ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES NA AGENDA DA SAÚDE PÚBLICA

A partir do levantamento realizado junto às políticas públicas na área da saúde identificou-se que há uma inclusão lenta da temática da violência na agenda da saúde, como menciona Minayo (2006). De acordo com a autora a violência por si só não constitui um problema de saúde pública, mas torna-se, na medida em que afeta a saúde coletiva e individual das pessoas e demanda políticas e práticas voltadas para o seu enfrentamento.

Nesse sentido, identificou-se que há uma política específica para situações de violência intitulada “Política Nacional de Redução de Morbimortalidade por acidentes e Violências”. Faz referência ainda ao ambiente doméstico como o principal local de agravo a situações de violência contra a criança, aspecto que também é referendado por diferentes estudos como os de Maldonado (1997).

Além de entender a violência como sendo um fenômeno complexo, a intersetorialidade é apontada como uma importante estratégia de superação das situações de violência mencionada em várias políticas dentre elas a Políticas Nacional de Atenção à Saúde do Homem, Políticas Nacional de Atenção à Saúde da Mulher, Política de Humanização e Política Nacional de Redução de Morbimortalidade por Acidentes e Violências. Nesse sentido, é evidenciada nesses documentos a necessidade de articulação entre os diferentes setores sociais no enfrentamento dessa problemática.

No âmbito da Educação, em nível nacional, o Ministério da Educação dispõe do Projeto Escola que Protege que é voltado para a defesa dos direitos das crianças e adolescentes, buscando enfrentar e prevenir situações de violência no contexto escolar. A principal estratégia proposta é capacitar esses profissionais para uma atuação qualificada em situações de violência identificada ou vivenciada no ambiente escolar.

O Sistema Único de Assistência Social (SUAS) segue um modelo de gestão descentralizado e participativo, refere-se à regulação e organização de serviços, programas, projetos e benefícios sócio assistenciais, de caráter continuado ou eventual, executados e providos por pessoas jurídicas de direito público sob critério universal e lógica de ação em rede hierarquizada

e em articulação com iniciativas da sociedade civil, em todo o território nacional.

Também, o SUAS define e organiza os elementos à execução da política pública de assistência social, por meio de organização das ações, com a definição de níveis de complexidade do sistema: Proteção Social Básica (PSB) e Proteção Social Especial (PSE) (BRASIL, 2009). O Ministério de Desenvolvimento Social explica que os Serviços de Proteção Social Especial (PSE) destinam-se ao atendimento a indivíduos e famílias em situação de violação de direitos ou contingência que necessitem de cuidados especializados, acompanhamento e orientação de forma continuada. Tais serviços são organizados em Serviços Continuados de Média Complexidade e Serviços Continuados de Alta Complexidade.

Os Serviços de Média Complexidade oferecem atendimento a indivíduos e famílias em situação de contingência ou de risco pessoal e social e em situação decorrente de processo de envelhecimento ou presença de deficiência, cuja convivência familiar não foi rompida. Dentre os programas estão o Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), responsável pela oferta de atenções especializadas de apoio, orientação e acompanhamento a indivíduos e famílias com um ou mais de seus membros em situação de ameaça ou violação de direitos.

Já os Serviços de Alta Complexidade oferecem atendimento às famílias e aos indivíduos que se encontram em situação de abandono, ameaça ou violação de direitos, necessitando de acolhimento provisório, fora de seu núcleo familiar de origem, funcionando como moradia transitória até que seja viabilizado o retorno à família de origem, o encaminhamento para família substituta – quando for o caso, ou o alcance da autonomia.

O TRABALHO DO ASSISTENTE NO ENFRENTAMENTO A VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES

A ação do Serviço Social se volta no enfrentamento das condições sociais, seja ela nos mais variados campos, visando intervir sobre as situações de vulnerabilidade e risco social, contribuindo para uma abordagem

global que vai além da demanda apresentada.

Dentro desta perspectiva é que cabe ao Assistente Social desenvolver um papel de protagonista nesse novo modelo societário, no sentido da promoção da cidadania, da construção e do fortalecimento de redes sociais e de integração entre as ações e serviços, assim com afirma Miotto (2006).

Estruturam-se sustentadas no conhecimento da realidade e dos sujeitos para as quais são destinadas, na definição de objetivos considerando o espaço dentro do qual se realiza, na escolha de abordagens adequadas para aproximar-se dos sujeitos destinatários da ação e compatíveis com os objetivos. Finalmente, implica na escolha de instrumentos apropriados às abordagens definidas e também de recursos auxiliares para sua implementação.

No enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes, são colocados grandes desafios aos assistentes sociais principalmente no que diz respeito à consolidação do ECA, pois ainda hoje existe com certa força a inversão de valores, que permite a visão destes como seres inferiores e passíveis de qualquer forma de violência. O novo olhar que o ECA proporciona acerca da criança e do adolescente, exige que aconteça um trabalho socioeducativo à toda a sociedade de modo que entendam essas crianças e adolescentes como sujeitos de direitos.

Diante de tal demanda o Assistente Social deve ter claro a importância da família e de seu contexto histórico para se entender os elementos que contribuíram para que se chegasse a situação de violência. Entendendo assim como afirma Winnicott (2005):

A família é o melhor lugar para o desenvolvimento da criança e do adolescente, quando a convivência familiar é saudável. Pois na família, lugar de proteção e cuidado também é lugar de conflito e pode ser um espaço de violação de direitos.

O profissional realiza um trabalho com essas famílias, a partir da acolhida, reuniões individuais e grupais, visitas domiciliares e um acompanhamento sistemático de modo a orientá-los e encaminhá-los aos serviços necessários, pois mesmo a violência não ocorrendo no âmbito familiar, é ali que crianças ou adolescentes vitimizados encontrarão proteção e vínculos de afetividade, daí a importância de se conhecer o meio social em que essas

vítimas se encontram.

O atendimento deve ter como princípios a ética e o respeito de ambas as partes, com uma postura do profissional de acolhimento, de modo a estabelecer vínculos de confiança.

Sendo assim, o papel do Assistente Social diante de tal demanda se mostra de suma importância no que diz respeito ao conhecimento da realidade desses sujeitos, os fatores socioeconômicos, éticos e culturais, e na articulação necessária com o seu meio familiar e comunitário, assim como com os demais serviços de enfrentamento, observando os possíveis fatores que levaram a presente situação, para a partir daí buscar alternativas que tornem possível o rompimento com esse ciclo.

CONSELHOS TUTELARES NA GARANTIA DE DIREITOS DE CRIANÇAS E DE ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE VIOLÊNCIA SEXUAL

Um dos temas mais complexos e tormentosos, em se tratando de violação dos direitos de crianças e adolescentes, se refere aos casos de violência, abuso e exploração sexual.

As dificuldades vão desde a identificação de casos concretos, que muitas vezes ocorrem no âmbito das próprias famílias, envolvendo parentes ou pessoas próximas, à inexistência, como regra quase que absoluta, de políticas públicas específicas, destinadas à prevenção e ao atendimento eficaz de crianças e adolescentes vítimas, bem como de suas respectivas famílias.

O legislador reservou ao Conselho Tutelar um importante papel no enfrentamento dos casos de violência, abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes, devendo o órgão atuar em diversas frentes, através de iniciativas das mais variadas, que devem ir muito além do simples atendimento dos casos individuais levados a seu conhecimento, pois talvez mais do que em qualquer outra situação de violação de direitos de crianças e adolescentes, a efetiva solução do problema irá demandar uma ação articulada de inúmeros órgãos e setores governamentais e não governamentais, bem como a atuação de profissionais altamente capacitados, como parte integrante de uma política pública especificamente destinada a tal finalidade.

CONSELHO TUTELAR E O SISTEMA DE GARANTIA DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

O Conselho Tutelar é definido como:

Órgão permanente e autônomo, não jurisdicional, encarregado pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente, definidos nesta Lei. (ECA, 1990, art. 131 – Lei 8.069/90)

Trata-se de uma instituição essencial ao Sistema de Garantias dos Direitos da Criança e do Adolescente que tem como objetivo proporcionar, de maneira efetiva, a proteção integral à criança e ao adolescente (ECA, 1990, art. 1º).

Nessa perspectiva, portanto, é fundamental para o Conselho Tutelar que ele considere que, agindo de forma isolada, não tem condições de suprir o papel reservado aos demais integrantes do Sistema de Garantia dos Direitos.

Um dos desafios do Conselho Tutelar, por conseguinte, é atuar em conjunto com os diversos órgãos, autoridades e entidades que integram o referido Sistema de Garantia dos Direitos, desempenhando suas funções através de redes, dialogando e compartilhando ideias e experiências, para buscar junto com os demais atores o melhor caminho a ser trilhado, consciente do fato que a efetiva solução dos problemas que afligem crianças e adolescentes, é de responsabilidade de todos.

Tal forma de atuação deve ser buscada, também no atendimento e na busca de uma solução para os casos de violência sexual contra crianças e adolescentes que demandem uma ação articulada entre o Conselho Tutelar, o Ministério Público, as Polícias Civil e Militar, a Justiça da Infância e da Juventude e os órgãos públicos responsáveis pela execução de políticas nas áreas da assistência social, educação, saúde (apenas para citar alguns), entidades de atendimento e profissionais de diversas áreas do conhecimento, cada qual cumprindo seu papel e zelando para que os demais também o façam.

A definição do papel de cada um, bem como a articulação de

todos para que o objetivo primordial seja alcançado, deve ser promovida pelo Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, ao qual também incumbe com o apoio do Conselho Tutelar, a elaboração de uma política pública específica destinada ao atendimento de demandas dessa natureza.

A relação entre o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente e o Conselho Tutelar deve ser de proximidade e parceria, pois um depende do outro para cumprir seus deveres institucionais, na medida em que cabe a este fornecer àquele as informações relativas às maiores demandas e às deficiências estruturais existentes no município.

Tais informações servirão de base à definição das ações intersetoriais (cujo conjunto articulado e integrado com outros órgãos e serviços constituirá, em última análise a política municipal de atendimento à criança e ao adolescente) a serem desenvolvidas no sentido da efetiva solução dos problemas daí decorrentes, tanto no plano individual quanto coletivo (inclusive com uma preocupação preventiva).

Considera-se salutar, portanto, que o Conselho Tutelar seja o principal incentivador da atuação política e institucional do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A capacitação profissional continuada, especialmente no que tange a questão da violência sexual infanto-juvenil deve ser constante, para que não haja a insuficiência de informações e de formação específica acarretando um atendimento deficitário às vítimas e seus familiares.

A complexidade do fenômeno da violência sexual infanto-juvenil exige articulação e integração efetiva de políticas, conforme prevê o Plano Nacional de Enfrentamento à Violência Sexual contra crianças e adolescentes, para tanto se faz mister que as ações da saúde alcancem a consolidação do atendimento interdisciplinar e intersetorial, que este esteja numa perspectiva de rede, por meio da articulação da saúde com as outras políticas setoriais.

Diante dessa realidade ainda vivenciada em nossa sociedade,

é que se faz necessário a mobilização por parte do Estado, da sociedade e da família em garantir que os direitos estabelecidos sejam realmente efetivados, a partir de serviços que busquem o atendimento a essas vítimas de modo a superar a situação vivenciada e o rompimento com esse ciclo. Estabelecendo um trabalho articulado e multidisciplinar que garanta que essa criança ou adolescente seja atendido em todos os aspectos e meios que os envolvem, assim como a preocupação em restabelecer e fortalecer os vínculos familiares.

Portanto, a violência contra crianças e adolescentes é algo que merece uma maior atenção por parte de toda a sociedade, por se tratar da violação de direitos de sujeitos que se encontram em situação de pleno desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

AMAZARRAY, Mayte Raya; KOLLER, Silvia Helena. Alguns aspectos observados no desenvolvimento de crianças vítimas de abuso sexual. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre , v. 11, nº 3, 1998.

ARAÚJO, Maria de Fátima. Violência e abuso sexual na família. **Revista Psicologia em Estudo**, Maringá, v.07, n.2, jul./dez. 2002.

AZAMBUJA, M.R.F. Violência Sexual Intrafamiliar: é possível proteger a criança? Porto Alegre: livraria do advogado, 2004.

AZAMBUJA, Maria Regina Fay de. **Inquirição da criança vítima de violência sexual: proteção ou violação de direitos?** Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2011.

AZEVEDO, M.A. et al. Educação a distância: o combate à violência doméstica contra crianças e adolescentes-uma experiência bem-sucedida. *Psicol. Estud.*, Maringá, v.6, n. 1, jun. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttex&pid=S1413-73722001000100011&ing=en&nrm=iso>. Acesso em 01 de MAR de 2026

AZEVEDO, M.A.; GUERRA, V.N.A. (org.). **Módulos de Telecurso de Especialização na Área de Violência Doméstica contra Crianças e Adolescentes**. São Paulo: LACRI/IPUSP, 2004.

BANDEIRA, Lourdes. Violência sexual, imaginário do gênero e narcisismo, In: SUÁREZ, Mireya; BANDEIRA, Lourdes (orgs.). O tema escolhido foi em decorrência da indignação e crueldade que muitas pessoas podem cometer contra crianças e adolescentes, que são incapazes de se defender. **Violência, gênero e crime no Distrito Federal**. Brasília: Ed. UnB, 1999, p. 353-386.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição Federal de 1988**. Brasília-DF: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2004.

BRASIL. Decreto-Lei nº 2.848, de 07.12.1940. **Código Penal**. Brasília, 1940.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8069 de 13 de julho de 1990.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Infanto-Juvenil**. Coleção Garantia de Direitos, Série Subsídios. Brasília: SEDH/DCA, 2002.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social. *Programa de Atenção Integral à Família (PAIF)*. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/programas/rede-suas/protecao-socialbasica/paif>>. Acesso em 05 de MAR de 2026

BRAUNER, Maria Claudia Crespo (org.). **Violência sexual intrafamiliar: uma visão interdisciplinar, contribuições do Direito, da Antropologia, da Psicologia e da Medicina**. Pelotas: Delfos, 2008.

BRAVO, Maria Inês de Souza (Orgs.). **Saúde e Serviço Social**. Rio de Janeiro: UERJ: Cortez, 2004.

CAMPANATTI, Patrícia Cristina Alves; CARVALHO, Denise Bomtempo Birche de. Exploração sexual contra crianças e adolescentes: o cotidiano e as representações sociais das meninas no Distrito Federal. In: **Violência e exploração sexual contra crianças e adolescentes**. Revista do Programa de pós-graduação em Política Social. Brasília: SER/UnB, 1998.

DAY, Vivian Peres; TELES, Lisieux Elaine de Borba; ZORATTO, Pedro Henrique et al. Violência Doméstica e suas diferentes manifestações. **Ver. Psiquiatr. Rio Gd. Sul**, v. 25, suppl. 1. 2003.

DORNELES, João Ricardo Wanderley. Violência urbana, direitos da cidadania e políticas de segurança no contexto de consolidação das instituições democráticas e das reformas econômicas neoliberais. **Discursos sediciosos – Crime, direito e sociedade**, ano II, nº 4, jul./dez. 1997, p. 103-120.

FALEIROS, Eva T. Silveira; CAMPOS, Josete de Oliveira. **Repensando os conceitos de violência, abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes**. Brasília: Thesaurus, 2000.

FALEIROS, Vicente de Paula. A violência sexual contra crianças e adolescentes e a construção de indicadores: a crítica do poder, da desigualdade e do imaginário. In: Revista do Programa de pós-graduação em Política Social. Brasília: SER/UnB, 1998.

FARINATTI, Franklin. A criança vitimizada. **Revista Médica da Santa Casa**, Porto Alegre, ano IV, n.7, 1992.

FARINATTI, Franklin; BIAZUS, Daniel; LEITE, Marcelo Borges. **Pediatria Social: a criança maltratada**. Rio de Janeiro: MEDSI, 1993.

FERNANDES, Esmeralda Moreira; NEVES, Maria da Graça Camargo. **Abuso Sexual: Políticas Sociais para Criança e Adolescente**. Brasília: UnB, 2006.

FERRARI, D.C.A.; VECINA, T.C.C. (Orgs.). **O fim do silêncio na violência familiar: teoria e prática**. São Paulo: Ágora, 2002.

FURNISS, Tilman. **Abuso sexual da criança: uma abordagem multidisciplinar, manejo, terapia e intervenção legal integrados**. Traduzido por Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

HABIGZANG, Luísa Fernanda; CORTE, Fabiana Dala; HATZENBERGER, Fernada; KOLLER, Sílvia Helena. Avaliação Psicológica em casos de abuso sexual na infância e na adolescência. **Revista Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, vol. 21, n. 2, 2008.

LUZ, M.F. **Novos saberes e práticas em Saúde Coletiva: estudos sobre práticas corporais e saúde.** São Paulo: HUCITEC, 2003.

MACHADO, Heloisa Beatriz; LUENEGER, Caroline Fabre; REGIS, Enedina Izabel; NUNES, Michelli Proença Palma. Abuso sexual: diagnóstico de casos notificados no município de Itajaí/SC, no período de 1999 a 2003, como instrumento para a intervenção com famílias que vivenciam situações de violência. **Revista Texto & Contexto – Enfermagem.** Florianópolis: UFSC, 2005 v. 14.

MACHADO, K. Experiências inovadoras no ensino da saúde: **Revista RADIS comunicação em saúde.** Rio de Janeiro n. 49, 2006. Disponível em: <<http://www.ensp.fiocruz.br/radis/49/capa.html>>. Acesso em 17 set. 2017.

MALDONADO, M. T. *Os construtores da paz: caminhos da prevenção da violência.* São Paulo: Moderna, 1997.

MINAYO, M. C. de S. A inclusão da violência na agenda da saúde: trajetória histórica. *Ciência e Saúde Coletiva* 2006, 11 (abril-junho), 1259-1267.

MINAYO, M. C. S. (Org). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.* 19. ed. Petropolis: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. A violência como desafio à saúde pública. **Cad. Saúde,** Rio de Janeiro, 1994.

NUNES, CB; SARTI, CA; OHARA, CVS. Profissionais de saúde e violência intrafamiliar contra a criança e adolescente (tese de doutorado) - UNIFESP: São Paulo, 2007.

ODALIA, Nilo. **O que é violência.** 4 ed. São Paulo: Brasiliense, 2002.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Informe mundial sobre la violencia y salud.** Genebra: OMS, 2002.

PEREIRA, W.R.; SQUIZZATTO, A. Caracterização das vítimas de violência sexual a partir da análise dos registros feitos pela Coordenadoria Geral de Medicina Legal de Cuiabá-MT no ano de 2004.

PFEIFFER, Luci; CARDON, Léo. Violência contra crianças e adolescente: do direito à vida. In: **Os vários olhares do direito da criança e do adolescente**. Coleção Comissões. Curitiba: Ordem dos Advogados do Brasil – Seção do Paraná; 2006. P 105.

PINHEIRO, Raquel Carvalho. O discurso da mídia impressa sobre a violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes: o silêncio que tem sentido. (monografia). Brasília: UnB, 2004.

RAMIDOFF, Mario Luiz. **Direito da criança e do adolescente: teoria jurídica da proteção integral**. Curitiba: Vicentina, 2008.

RENEKER, M. H. A qualitative study of information seeking among members of an academic community: methodological issues and Problems. *Library Quarterly*, v. 63, n. 4, p. 487-507, Oct. 1993.

SAFIOTTI, Heleieth. A exploração sexual de meninas e adolescentes: aspectos históricos e conceituais. In: BOMTEMPO, Denise; BOSETTI, Enza; CÉZAR, Maria Auxiliadora; LEAL, Maria Lúcia Pinto (orgs.). **Exploração sexual de meninas e adolescentes no Brasil**. Brasília, Distrito Federal: UNESCO/CECRIA, 1995.

SALLES, M.A. (orgs.). **Política Social, família e juventude: uma questão de direitos**. 6 Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SOUZA, Cecília de Mello; ADESSE, Leila (org.). **Violência sexual no Brasil: perspectivas e desafios**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2005.

TAQUETTE, Stella R. **Mulher adolescente/jovem em situação de violência: propostas de intervenção para o setor de saúde, módulo de autoaprendizagem**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2007.

A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O PROCESSO FORMATIVO: ENTRE DESAFIOS COTIDIANOS E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NA PRÁTICA DOCENTE

Carla Eugenio Ribeiro Cipriano¹⁸

RESUMO

Este artigo tem como objetivo expor a importância do coordenador pedagógico para a formação docente. É na função deste membro da unidade escolar que os caminhos formativos se estruturam para o desenvolvimento de docentes, gestão, educandos e os próprios coordenadores, pois a formação pedagógica que se estabelece nos horários coletivos e em todos os ambientes escolares tem a aprendizagem dos estudantes como foco e esta decorre da formação de seus educadores. Mas não é uma via de mãos únicas e sim com trocas constantes que resultam em aprendizagem significativa. Todo o trabalho não é feito individual ou separado, é direcionado com os parâmetros educacionais vigentes, tema relevante para a comunidade escolar e biografia escolhida coletivamente para embasar as discussões, leituras e todo o trabalho a ser realizado.

Palavras-chave: Coordenador Pedagógico, Aprendizagem, Educandos, Docentes, comunidade escolar.

INTRODUÇÃO

O trabalho da coordenação pedagógica na educação infantil tem sido historicamente tensionado entre demandas emergenciais do cotidiano escolar e sua função essencial: a formação docente. Não raro, o coordenador é convocado a “apagar incêndios”: substituir professores ausentes, resolver questões estruturais ou administrativas, o que, embora faça parte da dinâmica institucional, não pode se tornar o eixo central de sua atuação.

¹⁸ Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade UNI_ABC (ano de conclusão 2009); Coordenadora Pedagógica na EMEF Vinicius de Moraes – DRE São Mateus.

A coordenação pedagógica, quando reduzida a essas ações imediatistas, perde sua potência transformadora. É preciso reafirmar seu papel como articulador do processo formativo, responsável por promover reflexões que impactem diretamente as práticas pedagógicas e, conseqüentemente, as experiências das crianças.

Este artigo propõe discutir a centralidade da formação continuada no trabalho da coordenação, destacando seus desafios, possibilidades e implicações para a construção de uma identidade coletiva na unidade escolar.

O PAPEL DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: PARA ALÉM DAS URGÊNCIAS

A atuação do coordenador pedagógico exige equilíbrio entre o atendimento às demandas do cotidiano e a preservação de sua função formativa. Como aponta Libâneo, o coordenador é o profissional que “atua como mediador do trabalho pedagógico, promovendo a articulação entre teoria e prática” (LIBÂNEO, 2004).

Isso significa compreender que, embora situações emergenciais ocorram, elas não podem se sobrepor ao trabalho intencional de formação. Quando o imprevisto se torna rotina, há um esvaziamento do sentido pedagógico da função.

Nesse contexto, é fundamental que a equipe gestora atue de forma colaborativa, garantindo que o coordenador tenha condições de desenvolver ações formativas consistentes. A unidade da equipe não significa a diluição de papéis, mas sim o fortalecimento de cada função em prol da qualidade do trabalho educativo.

A FORMAÇÃO DOCENTE COMO EIXO ESTRUTURANTE

Entre as atribuições da coordenação, a formação docente se destaca como elemento central. É nesse espaço que o grupo se debruça sobre estudos, compartilha experiências e constrói coletivamente a identidade pedagógica da instituição.

Segundo Nóvoa (1992), “não há mudança educativa sem transformação da prática docente”, e essa transformação se dá, sobretudo, em espaços coletivos de reflexão.

A formação continuada deve:

- Promover o diálogo entre teoria e prática;
- Fortalecer princípios pedagógicos comuns;
- Sustentar concepções de infância e aprendizagem;
- Qualificar o olhar sobre as crianças e suas experiências.

É nesse movimento que temas como a concepção de infância, o brincar como eixo estruturante e os princípios inegociáveis da educação infantil deixam de ser apenas discursos e passam a orientar efetivamente as práticas.

ENTRE A ESCUTA E A INTENCIONALIDADE: O RISCO DAS FORMAÇÕES ESVAZIADAS

Um dos desafios recorrentes nos momentos formativos é o risco de que se transformem em espaços de desabafo ou relatos de dificuldades sem encaminhamento. A escuta é, sem dúvida, essencial, ela acolhe, legitima e fortalece o grupo. No entanto, ela não pode ser o ponto final do processo. Paulo Freire nos lembra que a prática educativa exige reflexão crítica:

“É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” (FREIRE, 1996)

Nesse sentido, os relatos do cotidiano devem ser ponto de partida para a investigação:

- . O que essa situação revela sobre nossa prática?
- . Que conhecimentos precisamos aprofundar?
- . Quais encaminhamentos podemos construir coletivamente?

A formação ganha sentido quando se organiza no movimento ação–reflexão–ação, transformando experiências em conhecimento e conhecimento em novas práticas.

ENGAJAMENTO DOCENTE: FORMAÇÃO QUE FAZ SENTIDO

Outro desafio importante é o engajamento dos professores. O cotidiano na educação infantil é intenso e exige dos profissionais múltiplas responsabilidades: cuidar, educar, planejar, registrar, observar.

Diante desse cenário, formações descontextualizadas tendem a gerar desmotivação. Por isso, é fundamental que o processo formativo faça sentido para o grupo.

Para isso, o coordenador pode lançar mão de diferentes estratégias:

- Leitura compartilhada e discussão coletiva;
- Trabalho em pequenos grupos;
- Estudos de caso baseados na prática real;
- Oficinas práticas;
- Socialização de experiências;
- Momentos de sensibilização e acolhimento estético.

Essas estratégias diversificam a formação e ampliam as possibilidades de participação, tornando o processo mais dinâmico e significativo.

Além disso, o cuidado com o início do encontro, um acolhimento que considere o estado emocional do grupo contribui para criar um ambiente propício à reflexão.

A FORMAÇÃO QUE REVERBERA NA PRÁTICA

Um processo formativo bem estruturado não se encerra no encontro coletivo. Ele se desdobra no cotidiano da sala de aula, nos planejamentos e nos registros docentes.

É possível perceber seus efeitos:

- Na organização dos espaços;
- Na qualidade das propostas oferecidas às crianças;
- Nos registros pedagógicos;
- Nas interações estabelecidas;
- Na intencionalidade das ações.

Como destaca Perrenoud (2002), o desenvolvimento profissional docente se dá na capacidade de refletir sobre a própria prática e transformá-la continuamente.

Nesse sentido, observar os registros e planejamentos é uma estratégia fundamental para o coordenador. Eles funcionam como “pistas” que indicam:

- O que foi apropriado pelo grupo;
- Quais conceitos ainda precisam ser aprofundados;
- Quais caminhos formativos devem ser retomados.

O OLHAR DO COORDENADOR: ACOMPANHAMENTO E INTENCIONALIDADE

O coordenador pedagógico precisa desenvolver um olhar atento e sensível para o cotidiano da unidade. Esse olhar não é fiscalizador, mas investigativo e formativo.

Acompanhar o trabalho docente implica:

- Observar práticas;
- Analisar registros;
- Dialogar com os professores;
- Propor intervenções formativas.

Trata-se de um processo contínuo de acompanhamento que sustenta a coerência entre o que se estuda e o que se realiza.

Para Freire (1996), ensinar exige compromisso com a transformação:

“Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.”

Essa perspectiva reforça a ideia de que a formação é um processo coletivo, em que todos aprendem inclusive o coordenador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A coordenação pedagógica ocupa um lugar estratégico na qualidade da educação infantil. Quando assume o processo formativo como eixo central de sua atuação, contribui significativamente para a construção de práticas mais conscientes, intencionais e alinhadas às necessidades das crianças.

No entanto, para que isso se concretize, é necessário enfrentar desafios:

- Evitar que as urgências do cotidiano se tornem regra;
- Garantir espaços formativos significativos;
- Transformar a escuta em ação reflexiva;
- Engajar os professores no processo;
- Acompanhar e dar continuidade às aprendizagens do grupo.

Mais do que organizar reuniões, o coordenador é um formador alguém que mobiliza saberes, provoca reflexões e constrói, junto com o grupo, caminhos possíveis.

Ao final, o que está em jogo não é apenas a formação docente, mas a qualidade das experiências vividas pelas crianças. E é nesse ponto que o trabalho da coordenação revela sua maior potência: transformar o cotidiano em um espaço de aprendizagem, criação e sentido.

REFERÊNCIAS:

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. 25ª Edição. Paz e Terra, 1996. Coleção Leitura.

LIBANEO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar, *Revista da Associação Nacional de Educação—ANDE*, p.11-19, 2004

NÓVOA, António. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Editora Educa, Lisboa, 1992.

PERRNOUD, Philippe. *A Prática Reflexiva no Ofício do Professor: Profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre : Artmed Editora 2002.

https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/OUVRA_GES/Perrenoud_2002_A.html (Acesso em 06/06/2026)



WWW.SLEDITORA.COM

WHATSAPP (11)978414455

SLEDITORA.ARTIGOS@GMAIL.COM