



SL EDUCACIONAL

JANEIRO DE 2024 V.6 N.01

QUE TAL FAZERMOS NOSSO MELHOR?

2022

2023

2024



DATA DE PUBLICAÇÃO: 15/01/2024



SL EDITORA

Revista SL Educacional

N° 1

Janeiro 2024

Publicação

Mensal (janeiro)

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. 01 (2024) - São Paulo: SL
Editora, 2024 – Mensal

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

ISSN 2675-4193 (online)

Data de publicação: 15/01/2024

1. Educação 2. Formação de Professores

CDD 370

CDU 37

Renato Moreira de Oliveira – Bibliotecário - CRB/8 8090

SUMÁRIO

A EDUCAÇÃO INFANTIL E O LÚDICO	
Celia de Sousa Farias.....	04
CRIATIVIDADE, LUDICIDADE E ARTE	
Eliana Fioratti Felipe.....	14
A ARTE COMO FERRAMENTA NORTEADORA PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIAL DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO	
Giovanina Ferreira Barbosa	24
CONSIDERAÇÕES SOBRE “O CÃO SEM PLUMAS” DE JOÃO CABRAL DE MELO NETO	
Igor Augusto Leite	34
A PSICOMOTRICIDADE COMO BASE FUNDAMENTAL PARA A ALFABETIZAÇÃO	
Katia Regina Pires Teotônio	40
O CONSUMISMO E A CRIANÇA	
Magali da Silva Honório Menezes.....	49
SUPERANDO BARREIRAS FÍSICAS E FINANCEIRAS PARA GARANTIR O DIREITO FUNDAMENTAL	
Nivea Barreto	63
EDUCAÇÃO AMBIENTAL E DIVERSIDADE CULTURAL: PROMOVENDO ASENSIBILIDADE E INCLUSÃO	
Priscila Aparecida Mateus Camargo	69
O DESENVOLVIMENTO DO DESENHO INFANTIL	
Priscila Silva Brito	75
O ENSINO DA SUSTENTABILIDADE AMBIENTAL	
Raquel Silva Aparecido	83
INSERÇÃO: PROCESSO DE ACOLHIDA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Vilma Mendes Rodrigues	89
OS IDEOGRAMAS NAS ARTES MARCIAIS: DESVENDANDO SIGNIFICADOS, CULTIVANDO VALORES	
Anízio Alves dos Santos Júnior.....	98
O USO DO BRINQUEDO COMO ESTÍMULO COGNITIVO NA INFÂNCIA: OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA	
Dulcilene Santos de Sousa	105
IMIGRAÇÃO EM SÃO PAULO MEMÓRIAS	
Suely Aparecida Ferreira de Souza	111
A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL	
Vanessa Andréia Marques Costa.....	124
A IMPORTÂNCIA DOS RECURSOS TECNOLÓGICOS NA EDUCAÇÃO	
Rita Maria Araújo Rodrigues	133
O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS	
Ednalva Silva Frutuoso	148

A LITERATURA INFANTIL EM SALA DE AULA	
Isabel Lopes Barbosa Anea	160
A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O AUTISMO	
Juliana Moraes Gonçalves da Silva.....	168
LIMITES E POSSIBILIDADES NA PARCERIA FAMÍLIA/ESCOLA	
Maria Jose Lopes Rios de Moura	174
EM FOCO A GESTÃO ESCOLAR	
Michele Ballero Carnetti	185
FAUVISMO	
Rúbia Chavasco Fuga	191
EDUCAÇÃO INTEGRAL: PROMOVENDO A FORMAÇÃO INTEGRAL DO ALUNO	
Cássia Quaresma de Almeida Matos.....	199
SEBASTIÃO SALGADO: O RETRATO DA EXCLUSÃO E UTILIZAÇÃO DE SUAS FOTOGRAFIAS EM UM CONTEXTO EDUCACIONAL	
Bruno Santos da Silva.....	214
UM ENSAIO DO ROMANCE TRISTE FIM DE POLICARPO QUARESMA	
Renata Alves da Silva.....	220
AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: COMPETÊNCIA SOCIAL E INCLUSÃO ESCOLAR	
Joana de Oliveira Straioto.....	227
A RELEVÂNCIA DO ENSINO DA LINGUAGEM MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL, POR INTERMÉDIO DO LÚDICO E A MEDIAÇÃO DO EDUCADOR	
Silvia Elaine Pissamiglio de Sá.....	238
O IMPACTO DAS TECNOLOGIAS INTERATIVAS NA APRENDIZAGEM ATIVA	
Marcia de Oliveira Duduch	250
O PAPEL DO DIAGNÓSTICO E INTERVENÇÃO PRECOCE EM CRIANÇAS AUTISTAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Ivone Moreira de Jesus Miranda Silveira	262
A DANÇA RITIMADA COMO PLANEJAMENTO DA ÁREA DE CONHECIMENTO EDUCAÇÃO FÍSICA	
Sheila de Araujo Soares.....	271
PROFESSOR PESQUISADOR	
Patricia Marques Forneli	277
OS DIREITOS ASSEGURADOS À INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA	
Simone Nunes de Souza	283

A EDUCAÇÃO INFANTIL E O LÚDICO

Celia de Sousa Farias

RESUMO

Ao apresentar a função lúdica e educativa, a brincadeira oferece diversão, prazer, desenvolve a exploração, a criação, a imaginação e a construção do conhecimento. A brincadeira é uma experiência fundamental para qualquer idade, especialmente para as crianças de Educação Infantil. Com isso, a brincadeira não deve ser vista só para recreação pelo professor, mas também faça parte de seu plano de ensino e aprendizado.

Nessa Perspectiva, compete ao educador organizar um ambiente que disponha de princípios para motivar as crianças, criando atividades proporcionando conceitos que motivem as crianças, preparando-as para a leitura, os numerais, conceito de logica que envolvam classificação, ordenação. Incentivar as crianças a trabalharem em grupo, em situações problemas, expressando suas ideias e opiniões em relação ao outro.

Palavras-chave: Educação; Aprendizagem; Ludicidade.

A Educação Infantil, de acordo com o Referencial Curricular Nacional (BRASIL, 1998 P. 23)

Educar, portanto, tem um significado em propiciar atenção, brincar e aprender em integração, podendo contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantil e um relacionamento interpessoal de ser e estar com as pessoas, aceitando, respeitando e confiando, acessando os conhecimentos mais próximos a realidade social e cultural da criança.

Com isso, nesse processo, o educador é um elemento principal, pois o educar não é só transmitir informações ou direcionar caminhos, mas auxiliar a criança a se conscientizar de si mesma e na sociedade e que vive, oferecendo instrumentos para escolher diversos caminhos, conciliando com sua visão de mundo e os valores de cada um.

Segundo o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998, P.30):

O educador media as crianças e o brinquedo, direcionando e orientando locais e momentos de aprendizagens que unam os recursos e valor afetivo, emocional, social e cognitivo de cada criança aos conhecimentos prévios de cada uma aos diferentes campos de conhecimentos.

Santos (2002) relata que o significado de ludicidade tem o sentido de brincar, onde neste brincar, inclui jogos, brinquedos e brincadeiras, com a função do jogo educativo aprimorando a aprendizagem da criança.

Segundo o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (1998) o professor deverá contemplar os jogos, brinquedos e brincadeiras a partir da importância da ludicidade, como princípio norteador das atividades didáticas pedagógicas, proporcionando uma aprendizagem prazerosa para a criança.

Com isso a ludicidade tem adquirido um espaço na Educação Infantil, o brincar e o brinquedo tem importância na infância e permite um trabalho pedagógico que permita a satisfação no desenvolvimento da criança. Assim, a criança consegue estabelecer com o brinquedo uma relação natural e extravasa as angústias, ansiedade, alegrias, tristezas e agressividades.

A longo desses anos as dificuldades em trabalhar com crianças foram questionadas de como conseguir atrair a atenção dessas crianças tão pequenas que estão sempre ativas e inquietas, pequenos que querem saber de tudo, que criam, imaginam, exploram, choram, necessitam de cuidados e carinhos.

Quando reflexiva a prática docente leva o educador a favorecer seu trabalho, valorizar, investigar, buscando ações diárias, no contato com o outro, mediando a aprendizagem, tendo uma visão de um educador lúdico e social, pensando assim nas ações de sua prática, nas transformações futuras e ultrapassando barreiras enfrentadas pela sociedade.

“[...] Esse é o tempo das crianças, diferente, para diferentes crianças, que por isso se aventuram, são curiosas e facilmente se encantam com as mil coisas do mundo ao seu redor e de mundos imaginados. E, não raro, o professor chega marcado e marcando o tempo cronológico, que nega a poesia, a imaginação, roubando-lhes o momento do devaneio, da entrega. Impede o olhar sensível de quem procura ver além do aparente.” (Osteto 2009, p. 23)

Assim, a Educação Infantil se transforma em um ambiente facilitador, possibilitando vivências, não limitando só em salas de aulas, mas ampliando paredes e barreiras, proporcionando explicar espaços entre as pessoas.

Para a criança, o espaço é o que sente, o que vê, o que faz nele. Portanto, o espaço é sombra e escuridão; é grande, enorme ou, pelo contrário, pequeno; é poder correr ou ter que ficar quieto, é esse lugar onde pode ir, olhar, ler, pensar. O espaço é em cima, embaixo, é tocar ou não chegar a tocar; é barulho forte, forte demais ou, pelo contrário, silêncio, são tantas cores, todas juntas ao mesmo tempo ou uma única cor grande ou nenhuma cor.... O espaço, então, começa quando abrimos os olhos pela manhã em cada despertar do sono; desde quando, com a luz, retornamos ao espaço. (Fornero, apud Zabalza, 1998, p.231)

O local que envolve a criança é importante ser organizado proporcionando o desenvolvimento, oral, social, dando oportunidade de escolha, oportunizando situações de brincadeiras com interação com os colegas, constituindo valores e se apropriando de cultura.

O Educador que proporciona em sua prática a oportunidade de uma aprendizagem libertadora de limites e preconceitos, fortalecendo os direitos das crianças a serem livres e autônomas, proporcionando a exploração, imaginação, experimentação, imitação e libertação para tornar-se um indivíduo em sua sociedade.

O trabalho docente é um contínuo convite ao repensar da prática pedagógica a partir da didática do lúdico no processo de construção do conhecimento, buscando a valorização da criança e a formação de sua cidadania.

Nesta perspectiva, existe necessidade de atualização dos professores a fim de proporcionar uma ação didática, interdisciplinar facilitadora de vivências lúdico-pedagógicas, imprescindíveis ao desenvolvimento dos alunos, contemplando, assim, o caráter lúdico do movimento humano como fonte de prazer e alegria, no ambiente escolar e, em especial, no processo de desenvolvimento da construção dos saberes e do conhecimento.

A brincadeira mostra-se de extrema importância ser um instrumento para o desenvolvimento da criança, mesmo sendo normal na etapa da infância, necessita atenção e dedicação, marcando a vida adulta do indivíduo, o brincar deve fazer parte do crescimento e estimulado contribuindo para a construção

de conhecimento próximo do desenvolvimento infantil, conforme o estudo de Vygotsky que contribuiu com as noções dos brinquedos e brincadeiras, trabalhando com a noção de que o brincar satisfaz as necessidades das crianças e que também são diferentes em cada fase, que modifica, transforma conforme a maturação e transformando também para atender cada necessidade das crianças diante de seu contexto.

Por intermédio do brinquedo a criança vai crescendo, liberando seus pensamentos e estímulos de percepção. A criança desliga-se do mundo material, conseguindo imaginar uma situação concreta em seu meio. O brincar e o mediar são importantes para a construção de aprendizagens novas. As atividades lúdicas conseguem interagir um ótimo caminho entre os adultos e as crianças reconstruindo conhecimentos.

Assim, pode-se perceber, nesse caso, que a vivência e a experiência lúdica permitem que o indivíduo enquanto um sujeito que se constrói nas práticas do cotidiano, dos movimentos sociais, do mundo do trabalho e no espaço da escola entre com sua corporeidade, com sua sensibilidade e com suas forças intelectuais.

A PRIMEIRA INFÂNCIA E A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR

Numa visão histórica e social dos avanços de desenvolvimento infantil, que tem Vygotsky (2007) um dos seus principais representantes, o imaginar, o fantasiar e o real se relacionam com o brincar criando uma atividade humana que cria e interage novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como na construção de novas formas de relação social com sujeitos, adultos e crianças.

Para Borba (2006), essa concepção parte da visão predominante do brincar como uma ação limitada apropriação de códigos e papéis sociais e culturais, sendo a principal função em facilitar o controle de socializar e integrar a criança à sociedade.

Ultrapassando essa ideia.

(VYGOTSKY, 1998, p. 127). A criança consegue distinguir, pensamento de palavras, objetos e a ação de ideias e não de coisas. Por exemplo: um pedaço de madeira tornasse um boneco. Isso representa uma grande evolução na maturidade da criança. A criança consegue se tornar independente da sua intuição e da situação que está afetando, passando a guiar o seu comportamento dando importância a situação: “a criança consegue ver um objeto, mas a tem uma reação diferente do que está vendo. Então, consegue agir bem independente do que está vendo”

Vygotsky compreende que, se por um lado a criança de fato reproduz e representa o mundo por meio das situações criadas nas atividades de brincadeiras, por outro lado tal reprodução não se faz passivamente, mas mediante um processo ativo de reprodução de mundo, que abre lugar para a criação e a invenção de saberes, significados e novas práticas.

Vygotsky (1998) parte da ideia de que existe uma ligação entre um nível de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem. Vygotsky também preserva a ideia de que para verificar o nível de desenvolvimento da criança, tem que verificar dois níveis de desenvolvimento. Um deles seria o nível de desenvolvimento efetivo, este verifica a idade mental, onde a criança consegue realizar sozinha. O outro nível direciona a área de desenvolvimento potencial, onde a criança só consegue fazer alguma coisa com a ajuda de alguém, imitando ou demonstrando. Pode-se dizer então que a criança consegue realizar hoje com ajuda de algum adulto e amanhã fara sozinha.

Desde o primeiro dia de vida de uma criança, o aprendizado e o desenvolvimento estão relacionados, é simples concluir que o aprendizado da criança inicia bem antes de frequentar a escola. As vivencias que são relatadas pelas crianças na escola, tem sempre uma história antecipada de vida, onde a criança tira toda sua experiência.

Vygotsky (1998), defende a função do brinquedo, referindo a brincadeira, a imaginação, como brincar de escolinha ou casinha, brincar imitando um cavaleiro com um cabo de vassoura. Fazendo comparação com outros brinquedos, a brincadeira de faz de conta toma o lugar dos brinquedos no desenvolvimento fazendo com que a criança tenha um comportamento concentrado.

De acordo com Borba (2006, p.38):

“É importante enfatizar que o modo próprio de comunicar do brincar não se refere a um pensamento ilógico, mas a um discurso organizado com lógica e características próprias, o qual permite que as crianças

transponham espaços e tempos e transitem entre os planos da imaginação e da fantasia explorando suas contradições e possibilidades. Assim, o plano informal das brincadeiras possibilita a construção e a ampliação de competências e conhecimentos nos planos da cognição e das interações sociais, o que certamente tem consequências na aquisição de conhecimentos nos planos da aprendizagem formal”.

O brincar é um importante processo psicológico, fonte de desenvolvimento e aprendizagem. Ele envolve complexos processos de articulação entre o já dado e o novo, entre a experiência, a memória e a imaginação, entre a realidade e a fantasia, sendo marcado como uma forma particular de relação com o mundo, distanciando-se da realidade da vida comum, ainda que nela referenciada. A brincadeira é de fundamental importância para o desenvolvimento infantil, na medida em que a criança pode transformar e produzir novos significados. O brincar não só requer muitas aprendizagens como também constitui um espaço de aprendizagem.

Como afirma Borba (2006), a imaginação, constitutiva do brincar e do processo de humanização dos homens, é um importante processo psicológico, iniciado na infância que permite aos sujeitos se desprenderem das restrições impostas pelo contexto imediato e transformá-lo. Combinada com uma ação performativa construída por gestos, movimentos, vozes, formas de dizer, roupas, cenários etc., a imaginação estabelece o plano do brincar, do fazer de conta, da criação de uma realidade “fingida”.

Vygotsky (1998) defende que nesse novo plano de pensamento, ação, expressão e comunicação, novos significados são elaborados, novos papéis sociais e ações sobre o mundo são desenhados, e novas regras e relações entre os objetos e os sujeitos, e desses entre si, são instituídas. A brincadeira de faz-de-conta estimula a capacidade de a criança respeitar regras que valerá não só para a brincadeira, mas também para a vida. Ela também ativa a criatividade, pois através da escolha dos papéis terá que reproduzir e criar a representação na brincadeira.

O brincar estimula, motiva e deve ser sempre orientado por um adulto. Na escola, o professor, que além de mediar a brincadeira, deve brincar junto. Brincar propicia a aprendizagem por ser estimulador e motivador, ele faz com que a criança tenha um motivo para realizar determinada ação e para as crianças pequenas a aprendizagem acontece no concreto, ou seja, quando a criança

participa do processo de apropriação, como por exemplo, o pente, a criança explora o objeto, e após ver um adulto utilizando o mesmo ela passa a utilizar este de acordo com sua função social, pentear. Em um segundo momento passará a utilizar o pente como barco, avião, neste momento ela já se apropriou do objeto, porém utiliza-o além da função para o qual ele foi criado.

Vygotsky (1998) fala ainda que a criança experimenta a subordinação às regras ao renunciar a algo que deseja, e é essa renúncia de agir sob impulsos imediatos que mediará o alcance do prazer na brincadeira.

A criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida da criança; pelo contrário, é a primeira manifestação da 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 os caminhos mais difíceis, subordinados e a regras e, por conseguinte renunciando ao que ela quer, uma vez que a sujeição a regras e a renúncia a ação impulsiva constitui o caminho para o prazer do brinquedo. (VYGOTSKY, 1998, p. 130)

Durante o brincar, ela se solta e se permite mais, vai além do comportamento habitual para sua idade e de suas atitudes diárias. Ela se torna maior do que realmente é na realidade. Assim, o brincar vai despertar aprendizagens que se desenvolverão e se tornarão parte das funções psicológicas consolidadas do indivíduo.

Vygotsky (1998, p. 137) afirma: “A essência do brinquedo é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual, ou seja, entre situações no pensamento e situações reais”. Essas relações irão permear toda a atividade lúdica da criança. Será também importante indicador do desenvolvimento da mesma, influenciando sua forma de encarar o mundo e suas ações futuras.

Oliveira (1995) contribui afirmando que, na situação imaginária constituída na brincadeira, a criança define a atividade por meio do significado do brinquedo. O brincar de ser motorista, envolvendo ônibus e passageiros, por exemplo, e não pelos elementos reais concretamente presentes, como as cadeiras da sala onde está brincando, o tapete, o vaso, etc. Concordando com as concepções de Vygotsky, a criança se relaciona com o significado em questão, com a ideia, e não com o objeto concreto que está ao seu alcance. O brinquedo fornece, assim, uma situação de transição entre a ação da criança

com objetos concretos e as suas ações com significados. Fator importante, como já discutido anteriormente, para o desenvolvimento da criança.

Aprendizagem é o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, etc. a partir de seu contato com a realidade, o meio ambiente, as outras pessoas. É um processo que se diferencia dos fatores inatos (a capacidade de digestão, por exemplo, que já nasce com o indivíduo) e dos processos de maturação do organismo, independentes da informação do ambiente (a maturação sexual, por exemplo). Em Vygotsky, justamente por sua ênfase nos processos sócio-históricos, a idéia de aprendizado inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo. (...) o conceito em Vygotsky tem um significado mais abrangente, sempre envolvendo interação social. (OLIVEIRA, 1995, p. 57).

Oliveira (1995) interpreta Vygotsky, afirmando que o aprendizado é um aspecto necessário para o desenvolvimento das funções psicológicas, as quais são organizadas pela cultura e, assim, caracterizam-se como especificamente humanas.

Há o percurso natural do desenvolvimento definido pela maturação humana, mas é o aprendizado junto ao contato do indivíduo com um ambiente cultural que possibilita o acontecer dos processos psicológicos internos. O desenvolvimento da pessoa está extremamente ligado à sua relação com o ambiente sócio-cultural e só irá vingar se tiver o contato e o suporte de outros indivíduos de sua espécie. O desenvolvimento fica impedido de ocorrer na falta de situações propícias ao aprendizado.

Com isso, é possível entender que o brincar auxilia a criança nesse processo de aprendizagem. Ele vai proporcionar situações imaginárias em que ocorrerá o desenvolvimento cognitivo e irá proporcionar, também, fácil interação com pessoas, as quais contribuirão para um acréscimo de conhecimento.

Segundo Vygotsky (2007, p.118):

“Em resumo, o brinquedo cria na criança uma nova forma de desejos. Ensina-a a desejar, relacionando seus desejos a um “eu” fictício, ao seu papel no jogo e suas regras. Dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade”.

Portanto, pode-se concluir que a brincadeira auxilia o desenvolvimento da criança de forma tão intensa e marcante que a criança leva todo o conhecimento adquirido nesta fase para o resto de sua vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, ressalta-se a necessidade do desenvolvimento de mais estudos e pesquisas na área, dentro do tema deste trabalho, é importante pensar nos jogos educativos, brinquedos e brincadeiras como recursos auxiliares no processo de aprendizagem, pois eles são atividades lúdicas que possuem objetivos pedagógicos para o desenvolvimento do raciocínio, explorando a possibilidade de combinar o lúdico com educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Celso. O que mais me perguntam sobre Educação Infantil. Florianópolis: CEITEC, 2003.

BROUGÉRE, Gilles. **Jogo e Educação**. Porto alegre: Artes Médica, 1998.
CRAIDY, Carmem; KAERCHER, GLÁDIS E. **Educação Infantil – Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERRARI, Márcio. **Lev Vygotsky, o teórico do ensino como processo social**. Revista Nova Escola de 1/10/2208. Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/382/lev-vygotsky-o-teorico-do-ensino-como-processo-social>. Acesso em 13 de novembro de 2018.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar: Crescer e aprender – o resgate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna, 1996.

FORNERO, L. I. A organização dos espaços na educação infantil. In: Zabalza, M. Qualidade na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 1998

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2002

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KRAMER, Sonia. **O papel social da educação infantil**. 1999. Artigo disponível em: <https://pt.scribd.com/document/62834809/O-papel-social-da-educacao-infantil-Sonia-Kramer>. Acesso dia 10 de novembro de 2018.

LEAL, Telma Ferraz. **Jogos: alternativas didáticas para brincar alfabetizando (ou alfabetizar brincando?)**. In: Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005

LIMA, E. C. A. S. “**A Atividade da Criança na Idade PréEscolar**”, in *Idéias*, n. 10, São Paulo, 1992.

MACEDO, Lino. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**/Lino de Macedo, Ana Lúcia Sícoli Petty e Norival Christe Passos. Porto Alegre: Artmed, 2005.

Neto, P. **Brincando com as Frações: Sistema de Jogos Educativos**. Canoas: ULBRA, 2001. Trabalho de Conclusão de Curso.

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

OSTETO, Luciana Esmeralda. Educação infantil: **Saberes e fazeres da formação de professores-(org)** Campinas, SP: Papyrus, 2008 - (coleção Agere)

RONCA, P.A.C. **A aula operatória e a construção do conhecimento**. São Paulo Edisplan, 1989.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **O lúdico na formação do educador**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores**. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **O papel do brinquedo no desenvolvimento**. In: A formação social da mente. Martins Fontes. São Paulo, 1989

VYGOTSKY, L. S; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

CRIATIVIDADE, LUDICIDADE E ARTE

Eliana Fioratti Felipe

Resumo

Processos de ensino e aprendizagem nem sempre caminham em união. Muitas vezes o professor ensina, mas o aluno não aprende, ao passo que muitas vezes aprendemos algo, sem ter ninguém que nos ensine.

A educação, a partir do último século, veio se tornando mecanizada e restrita, criando seres humanos robotizados e muito distantes de sua naturalidade, afastados de sua natureza, de seus sentimentos e desligado das sensações. Isso inclui professores, mecanizados pelas inúmeras condições de trabalho e formação e o aluno, que não é devidamente estimulado, em sua natural propensão e curiosidade.

Palavras-chave: arte; ludicidade; aprendizagem.

Se pensássemos uma educação, onde a criatividade fosse realmente estimulada, através do uso de atividades lúdicas, possivelmente conseguiríamos obter dos educandos uma compreensão e aprendizado mais profundos e duradouros, fazendo com que nosso trabalho se tornasse mais efetivo.

Obviamente, que não se pode focar somente no prazer do aprendizado e como afirma Jorge Batllori (2007) “O desenvolvimento harmônico do ser humano requer um uso equilibrado de suas diferentes faculdades, sem que nenhuma delas anule as outras.” (p.10). Contudo, se recheamos a jornada educacional, com atividades que despertem o prazer da

criança e ao mesmo tempo a prepare para enfrentar os desafios vindouros, isso facilitaria e quiçá aceleraria todo o processo.

Neste capítulo buscaremos compreender melhor os conceitos de ludicidade, criatividade, qual a sua relação intrínseca e como eles podem ser estimulados a fim de desenvolvê-los plenamente. É importante ressaltar que ambos são naturais ao ser-humano e que sem essas duas características, provavelmente, viveríamos, ainda, uma vida guiada pelos instintos básicos de sobrevivência, tais como alimentar-se, resguardar-se e reproduzir-se, sem quase nenhum avanço tecnológico.

Ludicidade

O termo ludicidade pode ser interpretado de inúmeras maneiras, contudo, o principal atributo que lhe cabe é a qualidade de prazer e diversão que se pode conseguir, principalmente através de jogos e brincadeiras.

A primeira atividade natural de qualquer criança, ou filhote, como bem pode ser observado em diversas espécies, é o brincar. Isso pode ser interpretado como um atributo fisiológico natural. Em alguns casos, a brincadeira e o jogo foram interpretados como reflexos psicológicos. Entretanto, John Huizinga (2008) afirma que o jogo é uma função significativa, já que nela se encerra um sentido. Filhotes costumam brincar como forma de treinamento para a vida futura, como caçar e buscar territórios, tal fato também pode ser apreciado na brincadeira da criança.

“[...] não se coloca em jogo nada importante enquanto se tenta resolvê-los, e isso permite fazer uma abordagem mais alegre, sem nenhuma preocupação. No entanto, fortalece a capacidade de dedução e tomada de decisões acertadas.” (BATLLORI, 2007, p. 10).

Através do jogo, a criança incorpora elementos exteriores a ela, estímulos dados pelo ambiente e pelos demais que a cercam, a princípio pela mãe, seguido pelos demais responsáveis por sua segurança e bem-estar. Depois através da interação com irmãos, colegas, amigos e assim por diante.

Uma vez incorporados esses elementos, ela os experimenta, reinterpreta e ressignifica, até que possa lhe atribuir um valor e uma função.

O jogo quando livre de julgamentos ou barreiras, permite que a criança crie suas próprias percepções do mundo, desenvolvendo, aos poucos o pensamento crítico.

Ao subestimar a importância dos jogos e brincadeiras para a criança, a escola comete o maior crime que poderia cometer, coibindo a criança em seu pleno desenvolvimento, limitando sua criatividade. Segundo Garcia (2002, p.76) “a relação de oposição entre a realidade e o brincar deve-se ao fato que a atividade lúdica apoia-se, fundamentalmente, no princípio do prazer”, mas é através dessa comunicação entre realidade e brincadeira que ela consegue elaborar a distinção entre fantasia e realidade.

No mundo criado pela ludicidade, pelo brincar, tudo é possível. Objetos criam personalidade e vida e são altamente mutáveis de acordo com as necessidades presentes de quem com eles brinca. Nesses mundos “paralelos”, é onde a criança treina e se reorganiza para a vida, apesar de muitos adultos encararem isso como futilidade e distração pura e simplesmente. Garcia (2002, p.56) afirma que “ao brincar, o sujeito ensaia, treina, aprende, se distrai, sim; mas se constrói: afirma, assimila, reorganiza, descobre e inventa suas formas, enfrenta enigmas, os desafios, as oportunidades e as imposições que a vida lhe apresenta”. E esse pensamento é reforçado por Batllori (2007, p. 9), ao afirmar que:

Comprovar que somos capazes de resolver um enigma, de achar a armadilha escondida em uma adivinhação, de construir uma coisa que parecia impossível com os meios que nos são dados, produz um prazer saudável, desconhecido por aqueles que nunca decidem colocar em andamento seu intelecto, algo que um indivíduo merece experimentar desde os primeiros anos de vida.

Sendo assim, é no mundo da fantasia e da brincadeira, permeada pelo princípio do prazer, típico dessa situação, que a criança tem acesso ao aprendizado mais significativo, mais completo e mais efetivo.

Aristóteles já dizia que nada chega ao intelecto, sem passar pelos sentidos. Somente através da experimentação, e mesmo que o mundo pareça a um adulto desavisado, apenas fantasia, para a criança, esse mundo pode e

é mais real que muitas situações concretas.

A ludicidade, ou princípio do prazer, pode ser alcançado, tanto nas brincadeiras individuais, quanto nos jogos em grupo; sendo que neste caso, existe ainda outra grande contribuição para o desenvolvimento social de seus envolvidos. O jogo, independente de sua tipologia, impõe o uso de regras, intrínsecas a ele e que devem ser obedecidas até o seu final, correndo-se o risco de, no caso de desobediência por parte de algum dos jogadores, a brincadeira terminar antes de seu fim real. Essas regras podem ser acertadas, entre os jogadores, ao longo da brincadeira, atitude muito comum entre crianças, e muitas vezes de forma arbitrária.

Outra importante contribuição do jogo no desenvolvimento da criança é a socialização. Ao jogar com outra criança, de idades próximas, mas com bases culturais e familiares distintas, cria-se uma nova forma de comunicação entre elas gerando trocas e aprendizado. Assim, muitas vezes num embate, muitas vezes na conversa, elas aprendem a respeitar os espaços, tanto externo, quanto interno, ou seja, as opiniões, gostos, posses e tempos pessoais.

No contato social proporcionado pelo jogo, além do aprendiz saber lidar com o outro, ele também reforça o sentido de unicidade e de individualidade. É ao conhecer o outro, com suas características, que ele descobre em que ele difere, e o que faz ser um ser único, com preferências, gostos e desgostos, limites e possibilidades. Assim ele se torna mais maduro a cada momento.

Para o professor, a brincadeira e o jogo pode ser uma valiosa ferramenta para conhecer seus alunos, uma vez que no lúdico, a criança se mostra por inteiro, sem máscaras. Através da observação do jogo infantil, professores, pais e demais educadores, podem compreender ações, reações, atitudes e mecanismos de defesa das crianças e reforçar ou gerir as mesmas, de forma a desenvolvê-las em todo seu potencial, criando novas estratégias.

O lúdico foi se perdendo na educação, a partir da revolução industrial, onde o indivíduo deveria ser preparado para aprender quase que mecanicamente no mercado de trabalho, portanto uma educação mais rígida e robotizada foi se tornando pressuposto dos sistemas educacionais.

É importante notar o papel do professor como mediador de educação, nesse quesito, seria importante que se desse mais ênfase e credibilidade ao brincar. Ultimamente a educação tem sido extremamente pautada em conteúdo, muitos dos quais desenvolvidos com material didático estático, e fixo a regras demasiadamente duras e rígidas. O adulto perde o encanto pelo brincar, achando que se trata como já foi dito, de uma atividade fútil e pertencente somente à primeira infância, dando somente o tempo dos intervalos para o desenvolvimento de atividades recreativas.

Se o professor soubesse o valor que o lúdico tem sobre o aprendizado da criança, este tentaria desenvolver atividades mais pautadas no jogo e na brincadeira, no faz de conta a fim de atingir seus objetivos educacionais, mais rapidamente e, com certeza, abrangente.

A brincadeira dá as ferramentas necessárias para o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para o ensino formal futuro em todos os campos, nas ciências exatas, na linguagem, na orientação geográfica espacial, na compreensão inter e intrapessoais, e assim por diante, assim como reforça a criatividade.

Criatividade

A criatividade pode ser definida de inúmeras maneiras, dependendo de qual pesquisador trate do assunto. Muitos a associaram à inteligência, outros a estudaram como aspecto independente. Todos eles concordam, porém, que a criatividade é um aspecto unicamente humano e que todos os seres podem se utilizar dela em maior ou menor grau. Em termos gerais, ela pode ser entendida como o processo mental, individual ou grupal, de gerar novas ideias.

O termo já foi relacionado à originalidade e inovação, ao número de obras criadas em um determinado período, ao valor atribuído a essas obras, por pessoas consideradas aptas a tal função, que fez com que um valor monetário ou social fosse atribuído a esse ou aquele criador (artista, cientista, engenheiro, etc.), na cultura ocidental. A partir dos anos 1950, ela foi estudada

mais sistematicamente quando dividida e analisada em facetas:

- a) Situação criativa: o contexto em que algo é criado, tendo em vista os estímulos e situações oferecidas ao criador;
- b) O produto da criatividade: seja ele material (objetos) ou imaterial (como pensamentos e ideias, comportamentos, ou qualquer outra produção da atividade humana);
- c) O processo de criação: quais operações mentais foram utilizadas no momento da criação, como um problema foi resolvido;
- d) A pessoa criativa: características psicológicas que tornam uns mais ou menos criativos e inovadores ou produtivos.

Isso comprova a característica multifacetada da criatividade. Para além da genialidade, observada em alguns “escolhidos iluminados” que a humanidade revelou, podemos ver a criatividade como o processo de observação atenta aos desafios propostos em diversas situações, a análise cuidadosa de suas possibilidades e obstáculos, a procura por alternativas e ferramentas para facilitar a transposição ou eliminação desses obstáculos.

Portanto, o primeiro passo é criar uma atitude crítica em relação à realidade à sua volta. Questione tudo, inclusive a si mesmo ou especialmente a si mesmo! Pergunte-se o que o interessa, do que você gosta, o que o preocupa e por quê. Desenhe criticamente, pensando, questionando seus sentimentos, suas emoções e suas reações, e, aos poucos, as ideias surgirão. (Hallawell, p. 51)

Para Masi (2003, p. 699), “Criar, de fato, significa iluminar aquilo que antes estava escuro, dar forma àquilo que antes era caótico, gerar aquilo que nunca antes havia sido criado nem gerado, antecipar o futuro, produzir o porvir”. Ao referir-se a tal assunto, Masi (2003) avalia aspectos da criatividade. A criatividade vai além do desejo de surpreender, fugindo aos limites do pensamento. Masi (2003) diz também que a criatividade é universal, ele entende que a alegria de criar é dada a todos, e que todos podem criar, mesmo não chegando a obras primas ou descobrir novos mundos.

Ninguém cria do nada, cada um usa o material de seu próprio

inconsciente. O criativo desperta ao criar um prazer surpreendente, nele mesmo e nos outros como uma surpresa. (Masi, p 703).

Mas a criatividade é universal também porque ninguém cria do nada, cada um utiliza os materiais depositados em seu próprio inconsciente. E, uma vez que o inconsciente é universal, as obras realizadas por um criativo despertam sintonias e ressonâncias também em outros. Na maior parte dos casos, o criativo experimenta prazer tanto em criar uma obra surpreendente como em constatar que ela provoca nos outros uma surpresa análoga à sua própria. (Masi, p. 703)

Também Hallowell (1994, p51), analisando o processo criativo da arte, destaca as ideias do pensamento, é preciso pensar para criar e o autor considera que algumas pessoas têm um condicionamento intelectual, acostumando as ideias padronizadas deixando a mente preguiçosa.

E para ter atitude a sua volta é necessário criar e ser crítico ao mesmo tempo, pense, questione os sentimentos, as emoções e realizações que as ideias irão surgir (Hallawell, p 51).

A lição talvez mais autêntica que levo dessa longa viagem pela criatividade é que ela não tem regras: nasce indiferentemente em almas precoces ou senis, cultas ou primitivas, e pode assumir as formas mais diversas, às vezes tempestuosas, às vezes aplacadas, às vezes aparentemente simples, às vezes supostamente complexas. A sua força está na surpresa da sua multiplicidade, das suas infinitas e imprevisíveis direções. (Masi, p. 705)

A criatividade foi a ferramenta essencial do ser humano para “dominar seu meio de modo tal que ele supera as limitações de seu cérebro, de seu corpo e do universo material.” (COURTNEY, 1980, p. 3).

Os desafios que se apresentam, muitas vezes, são os mesmos para um grupo de pessoas, mas a forma de enxergá-los varia de indivíduo para indivíduo, ou de grupo para grupo, e isso é que gera o processo criativo, essa flexibilidade de enxergar o mesmo desafio por diferentes pontos de vista, de abordar uma questão de diferentes maneiras até encontrar uma solução diferente dos demais.

E alcançar essa flexibilidade de visão é algo que se pode ser trabalhado e estimulado, pois se trata de um processo e não de algo estanque. Compreender a criatividade como processo ajuda muito a clarear a ideia de criatividade como um dom divino ou extraterreno, dado a alguns poucos escolhidos. Isso permite perceber que todos os seres humanos são criativos em algum grau, e assim, poder desenvolver em cada um a criatividade da melhor forma possível.

Dependendo do nível de amadurecimento e estímulos que um indivíduo tenha, maior ou menor será sua capacidade criadora, e tal quais as capacidades físicas podem ser melhoradas através de exercícios de repetição, assim também, a criatividade pode ser ampliada através de estímulos e desafios constantes.

Infelizmente o processo criativo começa a ser bloqueado desde muito cedo, já quando a criança, com sua natural curiosidade é impedida ou alertada de não mexer ou ver alguma coisa que lhe chame a atenção. “Nossas escolas se tornaram ao longo dos séculos instituições mestras em domesticar a inquietude natural de nossas crianças” (BAITELLO Jr. 2012, p. 138), a criança é obrigada a ficar sentada, de preferência quase imóvel e absolutamente quieta. Na vida adulta, o trabalho segue o mesmo ritmo, mantendo a atenção focada em uma atitude que beira o robótico. Apesar dessas repressões aos instintos parecerem boas, pois as sociedades são pautadas em regras e tradições, isso também tem matado aos poucos o processo criativo natural, pois bloqueia a curiosidade a imaginação e a engenhosidade.

Considerações Finais

Para estimularmos a criatividade em nossas escolas, algumas ferramentas nos são extremamente importantes, como já dissemos antes, o uso do lúdico. Mas também devemos proporcionar aos alunos, uma certa variedade de ferramentas e materiais e seus usos possíveis, ou seja, técnicas, mas dando uma certa liberdade de experimentação para garantir que as

diferentes visões possam brotar. Isso não significa que não deva existir certa disciplina nesses momentos, a fim de evitar que o excesso de criatividade se perca ao longo das observações. A criatividade deve ser estimulada, mas também há de se ter espaço para que as conclusões, a que ela nos leve, sejam ancoradas e apreendidas.

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.

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.

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

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

A ARTE COMO FERRAMENTA NORTEADORA PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIAL DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

Giovanina Ferreira Barbosa

RESUMO

Este artigo tem por objetivo explicar a importância da Arte presente no processo de ensino aprendizagem para vida do aluno, bem como definir a importância desta para transformar a sociedade. Além de apresentar objetivos claros para uma Educação Artística crítica, séria e objetiva, valorizando o meio e o espaço oferecido pela escola. Outro fator importante é a questão das diversas linguagens abordadas durante o ensino de artes e as diferentes formas de expressão infantil dos desenhos produzidos. O fator principal da discussão girará entorno do papel da Arte e o papel que a escola assume diante da interpretação desta para resolução de problemas cotidianos, a ideia é valorizar o diálogo utilizando o espaço artístico oferecido para discutir sobre os problemas do meio, incentivando o indivíduo a perceber-se participante deste, levando-o a entender a relação homem – mundo modificando o que não condiz com os novos paradigmas sociais.

Palavras-chave: Educação, Arte, Desenvolvimento.

ABSTRACT

This article aims to explain the importance of Art present in the teaching-learning process for the student's life, as well as defining its importance in transforming society. In addition to presenting clear objectives for a critical, serious and objective Artistic Education, valuing the environment and space offered by the school. Another important factor is the issue of the different languages covered during art teaching and the different forms of child expression in the drawings produced. The main factor of the discussion will revolve around the role of Art and the role that the school assumes when interpreting it to solve everyday problems, the idea is to value dialogue using the artistic space offered to discuss the problems of the environment, encouraging the individual to see himself as a participant in this, leading him to understand the relationship between man and the world, modifying what does not match the new social paradigms.

Keywords: Education, Art, Development.

INTRODUÇÃO

A escolha deste tema se deu devido ao fato de se pensar o aluno como um ser criador, levando em conta que para eles a imaginação é natural, condicionando sua capacidade de criação para desenvolver-se contando com os estímulos externos, sendo que a importância da Arte na educação contribui para a formação do indivíduo.

As interpretações dadas, e as expressões artísticas contidas no simples ato de desenhar ou modelar transforma-se em um rico instrumento de aprendizagem para o aluno, servindo como apoio pedagógico ao professor, pois por meio deles, pode-se observar o grau de naturalidade dos alunos, contribuindo para o seu desenvolvimento mental considerando sua predisposição em acrescentar as suas interpretações os sentimentos escondidos estruturando sua capacidade de raciocínio rápido e domínio motor.

A arte pode oferecer grande oportunidade em desenvolver aptidões atendendo a individualidade de cada uma, funcionando como uma válvula de liberação de angústias e ansiedades que foram adquiridas com o tempo, contribuindo para a formação harmoniosa e equilibrada de sua personalidade.

O objetivo central deste artigo é perceber de que forma o trabalho realizado com artes pode contribuir com o desenvolvimento do senso político e social do aluno, por meio de regras e da simulação do real permitindo que ela incorpore seu verdadeiro papel transformador, tornando-se um ser humano crítico e integrado, tendo como ponto de partida a sua evolução, modificando e valorizando as realidades culturais das crianças, oferecendo-lhes acesso as artes desde o início de suas vidas, relacionando o passado e o presente orientando-as criativamente em seu cotidiano.

A ARTE COMO FERRAMENTA NORTEADORA PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIAL DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

A arte tem um papel importante na formação integral do indivíduo, uma vez que esta possibilita o entendimento da vida, favorecendo um contexto social que espelha a realidade. Segundo Martins (1998), que a arte tem sua importância porém, no início dos tempos, no princípio da construção social, ela era ligada as prendas domésticas em 1950, onde estas eram voltadas para bordado, tricô, roupinhas de bebê, marcenaria, nesta época o movimento da Escola Nova, fazia-se presente, direcionando a aula de arte para a livre expressão e a valorização do processo de trabalho, sendo que o papel do professor era dar oportunidade para que o aluno se expressasse de maneira espontânea, pessoal, buscando valorizar ao máximo a criatividade no ensino da arte, dando performance a concepção espontaneísta sem se preocupar com os resultados, fazia-se arte pelo prazer de fazer a maneira do artista, ou seja, do aluno.

Em 1971, a Lei 5.692/71 cria o componente curricular de Educação Artística, que permite tornar o aluno capaz de ler, entender e sensibilizar-se com o mundo, estabelecendo uma relação entre o ato de compreender, conhecer, criar e ordenar, executar, criticar e contextualizar através das pinturas e desenhos que lhe eram apresentados, além de criar uma relação direta entre outras linguagens artísticas, contribuindo para que ao termino de seu curso, o aluno dominasse todas as linguagens de maneira competente.

A arte, também garante uma concepção de lazer, terapia ou descanso, pois permite que o aluno transponha sua realidade, sem preocupar-se com sua realidade, uma vez que esta abre espaço para liberar sua fantasia, apoiando-se no lúdico, pois enquanto o aluno se expressa artisticamente ele também se distrai e aprende.

Segundo o BNCC (2017), o ser humano cria a consciência de sua existência por meio de diversas manifestações, porém para compreender qual é sua posição no Universo, ele deve buscar significação em sua vida para tudo inclusive para os fenômenos naturais, a arte contribui para que se analise todos estes fatores de maneira que encontre uma resposta para todas as dúvidas presentes na vida do ser humano.

Observar a arte como ponto de partida para novos conhecimentos, é fundamental para que se tenha o desenvolvimento de conceitos importantes para a estruturação de novos conhecimentos, seriam estes fatores a produção,

a fruição e a reflexão, que contribuem para que se desenvolva a análise da produção artístico-estética da humanidade, dando início a criação cultural da região.

Partindo deste princípio, cabe-se analisar como se dá a recepção da educação artística pela criança, observando que esta é por si só espontânea, e cria seus conhecimentos por meio de sua imaginação, não seguindo padrões específicos, estando livre de regras e artifícios artísticos ensinados, por meio da arte ela se expressa livremente. Podemos conhecer um aluno por meio dos seus traços, da sua forma de atuar, da sua música ou poema, observando-os na sua forma de se expressar.

Os dons artísticos se definem pela união da criatividade humana e o mundo figurativo, transferindo as emoções e o afeto para uma linguagem técnica significativa, a aprendizagem de artes então favorece o entendimento do pensamento e dos sentimentos que assolam a realidade humana, abrangendo todo o conhecimento do indivíduo, dando-lhe o domínio de criar e de apreciar sua criação.

É esta assimilação que dá a Artes um importante sentido de ser ensinada nas séries iniciais, pois, esta contribui para que o aluno veja sentido em estar na escola uma vez que este entendimento liga o homem ao mundo. Não há como visualizar a arte como uma atividade isolada, individualizada, pois o aprendizado se dá como um todo exigindo que haja uma formação adequada para os proferes para que estes consigam criar este elo do ensino de artes para com o restante das disciplinas contribuindo para o desenvolvimento total do aluno. Ensinar arte, significa ensinar com sinceridade a função dela para a vida deste ser em formação.

A ESCOLA CONSTRUTORA DE CULTURA

Há várias formas de definir o que é cultura, para alguns é sinônimo de conhecimento letrado, para outros cultura é simples expressão artística, não se pode descartar nem uma nem outra destas concepções, pois há ainda pessoas que consideram cultura como o tipo de educação, polidez, bons modos, pois,

por meio do conhecimento contínuo a visão de mundo se transforma e pode determinar uma maior possibilidade de adaptação a inúmeros ambientes.

Em uma visão antropológica a cultura tem uma definição bem mais ampla que se refere à condição que os seres humanos têm de dar significados às ações que praticam à realidade natural e à realidade construída que os cerca, ao comportamento de animais e de pessoas, além de formalizar, a partir dessa visualização maneiras diferentes de lidar com essas ações.

Essa capacidade é exercida em grupo, onde cada grupo de pessoas vai proporcionando uma série de significados próprios às coisas. Assim, dentro de uma mesma sociedade, diferentes grupos (classes sociais, grupos de idades, membros de corporações profissionais etc.) podem dar significados diversos para um mesmo fato ou fenômeno. Isso quer dizer que tudo o que os seres humanos aprendem com o grupo em que vivem, desde sua língua e o modo de definição de beleza, do certo ou errado, as técnicas, regras sociais, as Formas de expressão, tudo isso é considerado cultura.

Além disso, por meio da cultura mede-se bem a capacidade de comunicar. Pode-se dizer que cultura, é, portanto, uma forma de se comunicação. Ela se distribui por meio de vários significados, sendo está um código simbólico construído socialmente, isto é, em grupo, e compartilhado por todos os seus integrantes.

Todos os seres humanos são capazes de criar cultura, todos a possuem em seu meio. O que define a diferença entre uma cultura e outra é a maneira como ela é utilizada, uma vez que é algo que se adquire, na convivência grupal. Os recém-nascidos quando vêm ao mundo, nada sabem, mas aos poucos vão se equipando, para aos poucos, desenvolver a fala. Mas a língua que se aprende dependerá do grupo social ao qual o bebê pertence.

O povo brasileiro, que em sua maioria tem uma relação íntima com a cultura popular, nada mais é do que um povo vasto e plural, cuja trajetória, desde a formação até os dias de hoje, tem possibilitado o encontro e a combinação de tradições e culturais diversas. Há uma recriação sempre renovada de combinações novas, de combinações brasileiras em suas inúmeras regiões, já que se está falando de um país continente. A história desses encontros e criações é a própria história brasileira, marcada por conflitos e contradições.

Portanto, a cultura popular segue seu povo de acordo com seu local de origem. Suas modificações de suas características e a única retribuição solicitada pela cultura é apenas a sua proteção, para que por meio dos tempos, outros venham a se utilizar dela ou mesmo pesquisá-la como fato condizente com transformações históricas. A cultura pode ser considerada caminho para a educação popular.

A educação pautada neste contexto popular é algo que tenta se alcançar a muito tempo no Brasil. Ela baseia-se em conceitos centrados de que a população necessita de um ensino próximo às suas origens, próximo de sua visão de mundo, para que a partir disso, estenda-se para outros níveis de aprendizagem.

FATORES DO DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE QUE FAZEM DO ENSINO DA ARTE UM EIXO IMPORTANTE DE FORMAÇÃO

O ensino pela arte tem muita importância no sentido de promover uma integração cada vez maior com o aluno. Historiadores dedicados ao estudo do período colonial comentam a dificuldade de comunicação enfrentada pelos primeiros africanos escravizados que para cá foram trazidos. É que eles pertenciam a diferentes sociedades tribais, que viviam em diferentes locais da África – Costa Ocidental, Costa Austral e Costa Oriental – e falavam línguas distintas.

O colonizador os igualava, denominando-os todos ‘negros’, vendo-os como mão-de-obra e não como indivíduos dotados de uma história e de valores próprios dos diferentes povos dos quais se originavam. Por conta disso, não havia uma educação para estes indivíduos e o que os mantinha com uma chama de cultura própria viva era o que se passava oralmente. A vida cultural dos negros auxiliou em sua própria educação.

O que chamamos de cultura afro-brasileira é o resultado das vivências de africanos de diferentes sociedades, que aqui se encontraram, combinaram e recriaram distintas tradições, hoje revividas e atualizadas por seus descendentes. O povo brasileiro, além de multiétnico, é pluricultural, desde os

primeiros tempos, O multiculturalismo está presente na sociedade, pois nunca houve uma única cultura branca, outra negra e outra indígena. Brancos, negros e índios diferiam uns dos outros, e cada um desses grupos tinha suas diferenças internas.

Ao repensar a história de nossa formação, é possível reconhecer as diferenças culturais e sociais e relacioná-las às situações que vivemos e observamos hoje em nosso país. Isso pode ser útil no estudo da cultura e do folclore brasileiro, pois este saber do povo e os modos de ser e de pensar dos diferentes grupos que integram o povo brasileiro se desenvolveram como parte de uma história que continua em curso.

Desta forma o povo brasileiro necessita, de uma educação que inclua essa preocupação de se envolver em um quadro social culturalmente diversificado, é plurilíngue e socialmente diferenciado, favorecendo a aprendizagem de outras culturas.

Nessa sociedade plural e dividida como a brasileira, a cultura popular é vista de diferentes maneiras. Mais correto seria dizermos que há inúmeras culturas populares. Pode ser que ao ampliar a visão de cultura popular, e desenvolvimento artístico, o processo pareça difícil.

Portanto, o estudo de Arte no contexto formativo não é exclusivo de uma disciplina delimitada por fronteiras claramente definidas, mas de um campo de estudos. Para isso, a interdisciplinaridade envolvendo a literatura, o estudo de nossa própria língua, de uma história nacional e de sua Geografia tanto física quanto geopolítica são pedaços de uma educação popular que auxilia na detecção de nossa cultura e isso também fornece subsídios que indicam quem é o povo brasileiro de porque o é, da forma como se apresenta.

Em termos de se aprender a arte, o que deve ser compreendido nos muitos caminhos pelos quais o permanece vivo e se transforma deve se o primeiro passo. É importante se ater às combinações de tão distintas tradições são praticadas pelos brasileiros e quais criações resultam das tantas misturas culturais que esse povo é capaz de fazer.

Pode não ser fácil pensar a arte como sinônimo de movimento e troca, até porque os textos didáticos costumam com raras exceções, afirmar o inverso, repetindo que cultura é traje típico, comida típica, cultura de região, é tradição que permanece, é essência que quase não muda. Mas, pensando melhor no que

é conhecido pela nossa história, poucas coisas permaneceram em seu invólucro inicial e a crescente mudança sempre foi bem-vinda por todo o povo.

Os livros que incluem esses textos ignoram as mudanças provocadas no mapa cultural brasileiro pelas migrações internas e pelo avanço da comunicação de massa. Já não há mais correspondência literal entre, por exemplo, o modo de ser nordestino e a Região Nordeste. Nordestinos migrados para o Centro-Oeste e para o Sudeste criam e recriam o Nordeste em outros cantos do Brasil. O nordestino ainda promove sua identidade nordestina, mas inclui nela elementos da sua região em que mora atualmente.

Trabalhar a cultura, a arte com os alunos tomando por referência os movimentos migratórios, a dificuldade de adaptação dos nordestinos decorrente do preconceito que sofrem, as influências que exercem sobre outros brasileiros com os quais se relacionam é uma maneira possível e interessante de estudar a cultura popular brasileira.

O formato desse povo brasileiro é amplo já que a vida se associa com suas mudanças e essas alterações são incluídas também na maneira como o indivíduo vê sua própria cultura. São imprescindíveis estudos acadêmicos profundos acerca da cultura popular brasileira para que ela seja processo essencial na educação que se quer caracterizar também popular.

O ensino de Artes é um campo em eterna transformação e re significância a ser cultivado pois há diversas formas de pensar neste território de saberes, contribuindo para que se crie um processo que indique uma atividade intensa para que floresça algo mais do que poucas iniciativas aqui a ali. Em contraposição a esta, encontra-se a história oficial, o lugar social, político e cultural pretendido pelos excluídos como sujeitos coletivos na diversidade dos movimentos sociais que os constituem inspirou e vem inspirando práticas e concepções avançadas e criativas, que também fazem parte da memória da educacional do percurso de cada aluno.

É com essa luta que o campo pedagógico da Arte vem se desenvolvendo, marcado por avanços e retrocessos, rupturas e continuidades. E que convida a voltar os olhares para as experiências de educação que marcam a formação de nossos alunos.

O ensino é um processo complexo tanto para o educador que deve manter acesa o desejo de descoberta por parte de pessoas já formadas em várias áreas

humanas e também com relação aos próprios educandos que, por muitas vezes, tem dificuldades extremas de se adequarem a uma educação mais moderna e mais comunicativa e interativa.

Percebe-se, também, ao ver a educação de jovens adultos que estes são pessoas ligadas aos seus laços familiares de tal maneira que consideram algumas tradições como propriedade da família ou de sua região e que, portanto, lutam para prosseguirem com inúmeras atividades passadas de pai para filho. Esse ponto é um diferencial no que se refere com as crianças do ensino regular, é claro que se pode utilizar isso para a própria educação. Não se fala aqui de uma educação informal, mas de uma educação informativa e formativa, aquela investida de regras e de normas, que se faz necessária para a vida social, profissional e pessoal. Por este motivo uma educação calcada na cultura popular é possível também para o ensino das disciplinas regulares.

COSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão sobre a importância da Arte para a educação, favorece a mudança de olhar relacionado a disciplina, uma vez que esta leva o aluno a interagir com o conhecimento, buscando saídas, achando respostas, resolvendo problemas do seu cotidiano, facilitando seu convívio com a matéria a ser ensinada, desmistificando os pré-conceitos criados a tempos.

Esta mudança do olhar pedagógico aproxima a realidade do professor a realidade do aluno, encurtando a distância entre ambos, o que favorece a diferente leitura da expressão artística da criança estruturado um aprendizado significativo para toda a vida.

O desenho, portanto, facilita o favorecimento da aprendizagem uma vez que os professores interagem com alunos o tempo todo, trocam ideias e discutem problemas de forma prazerosa, buscando soluções.

Os conteúdos trabalhados são ricos em informações que podem ser utilizadas para buscar soluções de problemas pessoais dos alunos que as vezes estão escondidos no seu interior e se põe a mostra em seus pequenos registros. Como ferramenta pedagógica, é portanto um importante referencial, uma vez

que fazendo parte do dia a dia do aluno, contribui e muito para seu desenvolvimento e o desenvolvimento de habilidades específicas que talvez sem seu referencial seriam dolorosas e até impossíveis de serem aprendidas, favorecendo a criação de conceitos e de convívio em sociedade, contribuindo para que ela aprenda a lidar com suas frustrações, buscando soluções mais eficientes para resolvê-las, o que pedagogicamente falando refere-se a um grande passo na estruturação do aluno em questão.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental – Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil/ Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental – Brasília MEC/SEF volume 3, 1998.

Conteúdos Metodológicos de Ciências Naturais e artes. UNIARARAS – Fundação Herminio Hometto, 2010/2011.

CARVALHO, A.M.P e Gil Peres, D. Formação dos professores. Tendências e Inovações. São Paulo. Cortez, 1993.

CHASSOT, A.A. Artes através dos tempos. São Paulo, Ed. Moderna, 1994.

MARTINS, Miriam Celeste/ PICOSQUE, Gisa/ GERRA, Maria Teresa Telles. Didática do Ensino de Artes, A língua do mundo – Poetizar, fruir e conhecer arte. FTD, SP. 1998.

OLIVEIRA, Zilda de Moraes Ramos. Educação Infantil, Muitos olhares. Ed. Cortez, SP. 2001.

CONSIDERAÇÕES SOBRE “O CÃO SEM PLUMAS” DE JOÃO CABRAL DE MELO NETO

Igor Augusto Leite¹

Resumo

Ao propor uma nova concepção de poesia, João Cabral de Melo Neto rompe com o tradicionalismo literário ao construir um novo lirismo e uma nova poesia. A característica da forma enquanto conteúdo do poema e de um *eu-poético* universalizado são fatores que desencadeiam críticas e divergências, pois, levando em consideração a revolução da forma em 1922 e do conteúdo da geração em 1930, alguns críticos consideram a geração de 1945 um retrocesso às conquistas das outras gerações. João Cabral, situado na Geração de 45, é reconhecido pela sua racionalidade intencional, sua impessoalidade, sua consciência poética e a habilidade *supra* com as palavras.

Palavras-chave: literatura; linguística; educação.

Introdução

O poema cabralino “O cão sem plumas” de 1949, é composto por 426 versos, divididos em quatro partes – nas duas primeiras trata da paisagem; nas duas últimas, do discurso – pretendemos considerar algumas possibilidades de significado das imagens construídas a partir de aproximações surpreendentes, que ora causam estranhamento.

O que nos incita é a maneira que a linguagem do poema consegue representar a realidade da região do Recife e a relação entre as comparações, a iniciar pelo título, “O cão sem plumas”, e a realidade representada, então como mimese da linguagem.

Imagens no poema cabralino

Em “O cão sem plumas”, encontramos a utilização de figuras, as quais são artifícios de que a linguagem dispõe para romper com o caráter de único significado da

1 Aluno de Letras, 8º semestre – matriculado nesta Formação Específica.

linguagem comum e que proporciona a pluralidade de sentidos, através de construções que trazem um certo desvio da norma estabelecida, causando algum estranhamento.

Podemos observar no poema que as comparações feitas pelo poeta – “Aquele rio era como um cão sem plumas” – representam um grande salto da diversidade entre elementos que levam ao estranhamento, pois colocam como equivalentes o rio e o cão, que não é um cão qualquer, mas sim, um cão sem plumas.

Para Aristóteles (2005, p.19), “a essência do enigma consiste em falar de coisas reais; isso não é possível com a combinação de palavras próprias, mas é admissível com a metáfora”. Sendo assim, o poeta compara o rio a um cão e ainda sem plumas, ou seja, o rio é pobre, por isso é comparado a um cão. A expressão “sem plumas” utilizada no título (retomada várias vezes no poema), traz a intensidade do quanto a região pela qual o rio Capibaribe passa é pobre revelando o quanto as *metáforas* são fundamentais na poesia, porque elas removem os limites de suas figuras e permitem que seus extremos se unam.

Um outro recurso presente no poema são as analogias. Para Tringali (1988, p.132) analogia “é ponto de semelhança entre coisas diferentes”; no poema, este recurso estilístico pode ser exemplificado:

*“Como o rio
aqueles homens
são como cães sem plumas
(um cão sem plumas
é mais
que um cão saqueado;
é mais que um cão assassinado
Um cão sem plumas
é quando uma árvore sem voz.”*²

Então, a relação entre rio e cão é uma analogia entre rio e homem. A negatividade da expressão “sem plumas” transmite-se por meio de diversos níveis

2 NETO, p. 12

semelhantes e intensos. João Cabral, o engenheiro das palavras, cria analogias inéditas baseadas na aparência física e na percepção de uma semelhança de função, de caráter ou de natureza essencial.

As metáforas baseadas na semelhança entre as condições reais do homem e do meio retratam, de forma objetiva, o mal causado pelas condições sociais em detrimento das condições físicas da região, o que resulta num “homem sem plumas”.

Não há distinção entre homem/rio/lama, os aspectos humanos, geográficos e sociais fundem-se através destas construções metafóricas, nas quais o rio e o homem são “cães sem plumas”. Essas construções metafóricas representam um realismo transcendental, responsável pelo caráter de verossimilhança do poema³, desta forma, percebemos que são as figuras de linguagem que conseguem mimetizar as reais condições da vida natural e social da região retratada no poema:

*“Na água do rio,
lentamente,
se vão perdendo
em lama, numa lama
que pouco a pouco
também não pode falar:
que pouco a pouco
ganha os gestos defuntos
da lama;
o sangue de goma,
o olho paralítico
da lama
Na paisagem do rio,
difícil é saber
onde começa o rio;
onde a lama
começa do rio;
onde a terra
começa da lama;
onde o homem,
onde a pele
começa da lama;
onde começa o homem
naquele homem.
Como o rio
aqueles homens
são cães sem plumas”*

3 De acordo com Peixoto (1984).

Segundo Otávio Paz (1971, p. 48), “a imagem é um recurso desesperado contra o silêncio que nos invade cada vez que tentamos exprimir a terrível experiência que nos rodeia nós mesmos”. Nessa perspectiva percebemos em “O cão sem plumas” que a imagem se realiza por meio da descrição dos elementos concretos comparados, que possuem características contrárias que se fundem, ou seja, quando o rio é comparado a um cão sem plumas, atribuímos ao rio as características de um animal que não tem como sobreviver e constatamos que para a sobrevivência do rio é preciso água em abundância, o que ele não possui.

Quando as características do rio e do cão se fundem, recriamos, por meio da palavra poética, a imagem da própria realidade do rio cheio de lama. O fenômeno antropomórfico concede características humanas ao rio:

*“O rio sabia
daqueles homens sem plumas
Sabia de suas barbas expostas,
do seu doloroso cabelo
do camarão e estopa.
E sabia
Da magra cidade
Sabia dos caranguejos
de lodo e ferrugem.
Sabia da lama”*

Uma consciência humana é atribuída ao rio, o rio sem plumas “sabia” do homem sem plumas, onde o sintagma “sem plumas” passa a se referir também ao homem, que vive às margens do rio tão precariamente que, segundo o próprio Cabral, não ultrapassa os seus 28 anos.

Podemos observar também no poema, a percepção sensorial através da construção de imagens sinestésicas, como:

*“Aquele rio
era como um cão sem plumas
Nada sabia da chuva azul,
da fonte cor-de-rosa,
da água do copo de água,
da água de cântaro,*

*dos peixes de água,
na brisa na água.
Sabia dos caranguejos
de lodo e ferrugem.
Sabia de lama
como uma mucosa.
Devia saber dos polvos.
Sabia seguramente
da mulher febril que habita as
ostras”.*

Através das cores rosa e azul e da presença do elemento água, presentes no texto, é construída uma imagem positiva que nos conduz à vida, à leveza e a tranquilidade, enquanto as outras imagens são negativistas: o caranguejo, que anda para trás; o lodo, a ferrugem e a lama criam imagens sombrias e escuras, ou seja, imagens sem plumas, e são essas as imagens que o rio conhece.

Considerações finais

Diante da análise realizada, percebemos que o uso de metáforas e analogias nos pares “rio/homem”; “rio/fruta”; “cão sem plumas/homem sem plumas” é responsável pela construção de imagens no poema “O cão sem plumas” e levando o leitor a um estranhamento, pois tais imagens são comparações baseadas em diferenças. São elas que conseguem recriar a realidade do Capibaribe.

A descrição do meio e do homem da região do Recife foi mimetizada pela linguagem. A utilização de comparações imprevistas e palavras concretas, “espada/ fruta/ rio/ cão/ homens/ terra”, fazem com que o poema consiga materializar a realidade rústica, seca, ímpar e difícil daquele lugar.

A totalização analítica do poema foi um alvo, mas sabemos que a linguagem poética estará, evidentemente, sempre além de nossas apreensões. O poder da poesia é sempre maior, em decorrência de sua natureza disseminada, portanto, o que se fez foi um levantamento de possibilidades.

Referências bibliográficas

ARISTÓTELES, 384-322 AC. *A poética clássica: Aristóteles, Horácio e Longino:*

introdução. 7. ed. Por Roberto de Oliveira Brandão. 12. ed. São Paulo: Cultrix, 2005.

NETO, João Cabral de Melo. *O cão sem plumas*. São Paulo: Alfaguara Brasil, 2007.

Versão em PDF.

PAZ, O. *Signos em rotação*. Tradução de Sebastião Uchoa Leite. Organização e revisão de Celso e Harold de Campos. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1971.

PEIXOTO, M. *Poesia com coisas: uma leitura de João Cabral de Melo Neto*. São Paulo: Perspectiva, 1983.

TRINGALI, D. *Introdução à retórica: a retórica como crítica literária*. São Paulo: Duas Cidades, 1988.

A PSICOMOTRICIDADE COMO BASE FUNDAMENTAL PARA A ALFABETIZAÇÃO

Katia Regina Pires Teotônio⁴

RESUMO

A criança na fase de alfabetização é todo movimento. Negrine (1986), afirma esta ideia enfatizando que grandes partes dos estudos têm demonstrado a existência de estrita relação entre a capacidade de aprendizagem escolar da criança e sua possibilidade de desempenho neuromuscular. Este desenvolvimento neuromuscular é adquirido através da experiência em atividades físicas. No entanto a psicomotricidade através de seus movimentos organizados e integrados contribui para que o aluno assimile suas aprendizagens.

Palavras-chave: criança; alfabetização; psicomotricidade.

A relação entre o processo de alfabetização e a psicomotricidade serve de base para os primeiros aprendizados na alfabetização. Estes fatos podem ser confirmados com os estudos de Tomazinho (2002), Oliveira (1992) e Fávero (2004) que apresentam a necessidade de identificar as dificuldades de aprendizagem relacionadas ao desenvolvimento psicomotor.

A psicomotricidade na sua ação educativa ou terapêutica, pretende atingir a organização neuropsicomotora da noção do corpo como unidade psicossomática de fundamental importância para a aprendizagem (FONSECA,2004,p.11).

⁴ Aluna do curso de Pós-Graduação em Psicomotricidade do UNIFAI- Centro Universitário Assunção a ser concluída em 2015. Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Anhanguera de São Caetano do Sul. Professora de Ed. Infantil e do Ensino Fundamental da Rede de Educação Municipal/ SP, Professora de Educação Básica I da Rede de Educação Estadual/SP.

Por este motivo, o papel do professor é fundamental, pois ele será o mediador do processo de ensino/ aprendizagem e será aquele que no momento oportuno fará suas intervenções diante de alguma dificuldade encontrada por seus alunos.

O professor pode ajudar e muito, em todos os níveis, na estimulação para o desenvolvimento cognitivo e para o desenvolvimento de suas aptidões e habilidade, na formação de atitudes através de uma relação afetiva saudável e estável (que crie uma atmosfera de segurança e bem-estar para a criança) e, sobretudo respeitando e aceitando a criança do jeito que ela é (ASSUNÇÃO E COELHO,2006,p.116)

Para que uma criança tenha uma aprendizagem significativa se faz necessário alguns pré-requisitos do ponto de vista psicomotor, considerando que está criança irá manipular objetos de sala de aula como lápis, borracha entre outros se faz necessário apropriação de habilidades de coordenação global, coordenação óculo- manual esquema corporal, estrutura espacial, estrutura temporal, discriminação visual e auditiva e lateralidade. Conforme Oliveira (1997) para que o indivíduo possa manipular objetos de sua cultura ele precisa adquirir certas habilidades fundamentais. O indivíduo precisa movimentar - se no espaço com desenvoltura e ter o domínio do gesto e movimento.

1 DESENVOLVIMENTOS DAS HABILIDADES PSICOMOTORAS RELACIONADAS À ALFABETIZAÇÃO

O simbolismo, a distinção das formas e das letras, dos sons da fala, a consciência da unidade da palavra e a organização da escrita são saberes considerados por Lemle (2005) necessários para o processo de alfabetização que está relacionado ao desenvolvimento efetivo de algumas habilidades psicomotoras que estão ligadas de certa forma com a escrita e a leitura.

1.1 Coordenação global

A coordenação global refere se a função dos grandes músculos. Depende da capacidade de equilíbrio postural do indivíduo. Este equilíbrio está subordinado as sensações proprioceptivas cenestésicas e labirínticas.

A coordenação global e a experimentação levam a criança a adquirir a dissociação de movimentos. Para isso a criança precisa obter condições de realizar múltiplos movimentos ao mesmo tempo. (OLIVEIRA, 1997)

1.2 Coordenação fina e óculo- manual

A coordenação refere se a capacidade que o indivíduo tem de realizar movimentos específicos utilizando os pequenos músculos. Sendo assim, torna se necessário que o indivíduo desenvolva formas diferentes de pegar variados objetos. O ato de apreensão faz com que a criança descubra aos poucos os objetos do seu meio. (BRANDÃO, 1984).

O controle ocular por sua vez precisa estar associado ao gesto da mão, o que facilita um movimento mais preciso. Tal habilidade é essencial para a escrita. Entretanto promover atividades dinâmicas, que estimule o desenvolvimento da coordenação fina e óculo- manual faz com que a criança passe a controlar a pressão sobre os dedos.

Devemos salientar que a escrita também exige certa coordenação global como o simples fato de sentar e movimentar se. A criança necessita adquirir uma postura harmonizada controlando seus movimentos (OLIVEIRA, 1997).

1.3 Esquema corporal

O corpo em sua individualidade tem sua própria maneira de expressar se, e a criança percebe os objetos do seu meio com o seu próprio corpo, sendo assim, quanto mais conhecer o seu próprio corpo maior sua relação com o ambiente e com as pessoas com quem convive. Sobre isso Oliveira afirma:

Uma grande preocupação para todos aqueles que lidam com criança deveria ser ajudá-los a usar seu corpo para apreender os elementos do mundo que as envolve e estabelece relações entre eles, isto é, auxiliar a desenvolver a inteligência. (OLIVEIRA, 1997, p.50).

Na visão da autora é necessário que o educador auxilie seus alunos a centrarem sua atenção para si, obtendo uma maior interiorização do Corpo, fazendo com que a criança tome consciência de seu esquema corporal. (OLIVEIRA, 1997).

Com isso pode se dizer que o corpo é o ponto de referência que faz interação com o mundo servindo de base para o desenvolvimento cognitivo

facilitando aprendizagem de conceitos considerados importantes na alfabetização.

1.4 Lateralidade

A lateralidade é a tendência que o ser tem ao utilizar, mais um lado do corpo do que o outro em três níveis mão, olho e pé. O lado dominante apresenta mais força e rapidez.

A lateralidade é mais uma habilidade psicomotora essencial no desenvolvimento da escrita e da leitura, pois faz com que a criança adquira a noção de direita e esquerda conhecendo o seu lado de dominância. (OLIVEIRA, 1997).

1.5 Estrutura espacial

A estruturação espacial é essencial no meio que vivemos, pois através do espaço e das relações espaciais que nos situamos. A este respeito fomenta Adriana Eiras:

A inteligência espacial está relacionada a sensibilidade para perceber e criar metáforas, pois possibilita a transposição de imagens de objetos físicos para estrutura e expressão da linguagem verbal e escrita.(EIRAS,2000,p.108).

A criança torna se capacitada em seu meio ambiente quando consegue situar se. Sendo assim, sua relação com corpo e o movimento de forma organizada faz com que ela interiorize suas ações tornando mais fácil sua aprendizagem. Portanto a estrutura espacial tem um aspecto fundamental para a alfabetização.

1.6 Estrutura temporal

A estrutura temporal está relacionada à estrutura espacial e não pode ser dissociada. De acordo com Almeida (2007) o tempo é uma das habilidades mais difíceis de ser compreendida pelas crianças que não conseguem diferenciar o tempo real do tempo ficcional.

A falta de organização de espaço-temporal acomete muitas crianças que dificuldades de aprendizagem, elas têm dificuldades em perceber diversas

posições, trocam letras, não discriminam as direções, não percebem espaço ocupado pelo seu corpo, esbaram em carteiras e em demais objetos, apresentam dificuldades em respeitar a ordem e a sucessão das letras e frases, não obedece aos limites de uma folha, apresentam também dificuldades no conceito de direita e esquerda entre outros.

1.7 Discriminação visual e auditiva

A discriminação visual é a capacidade de ver e diferenciar objetos com significado e precisão. Para que uma criança tenha condições de discriminar as diversas letras é preciso que desenvolva a retenção visual dos símbolos apresentados facilitando sua aprendizagem no campo da alfabetização.

A discriminação auditiva é a capacidade de perceber através da audição um som entre vários. Na alfabetização se faz necessário que o professor auxilie seus alunos com atividades que façam discriminar o som dentro da linguagem oral, na leitura é imprescindível uma boa discriminação auditiva. (OLIVEIRA, 1997).

2. CONTRIBUIÇÕES PSICOMOTORAS

A psicomotricidade por sua vez traz contribuições precisas a fim de auxiliar as dificuldades motoras apresentadas por alunos em processo de alfabetização. Neste contexto torna se cada vez mais importante um bom conhecimento a cerca deste assunto, pois as atividades/jogos psicomotoras/os podem ser realizadas facilmente, sem muitos esforços e não havendo necessidade de materiais especiais.

O jogo integra os aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais. Portanto e de suma importância que o professor crie oportunidades que permitam aos alunos participarem ativamente do processo ensino aprendizagem. Segundo Gilda Rizzo (2001) diz que os jogos, pelas suas qualidades intrínsecas de desafio a ação voluntaria e consciente devem estar, obrigatoriamente, incluídos entre as inúmeras opções de trabalho escolar.

2.1 Sugestões de atividades e jogos psicomotores

ALINHAVO



figura 1

A imagem a cima representa uma atividade de alinhavo, no qual a criança precisa passar o barbante entre os espaços da grade alternando. A referente atividade contribui para o desenvolvimento da práxia motora fina, movimentos, posição, espaço temporal, equilíbrio entre outros.

TELEFONE SEM FIO

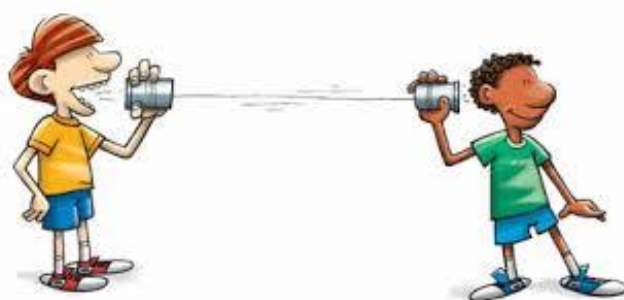


figura 2

A brincadeira do telefone sem fio facilmente de ser desenvolvida em sala de aula contribui para o desenvolvimento da lateralidade bem como da percepção espaço temporal, discriminação áudio visual e da práxia global.

ELÁSTICO



figura 3

A brincadeira de elástico apresenta um caráter interdisciplinar, pois pode ser trabalhada em conjunto com o professor de educação física. Suas contribuições são no desenvolvimento da práxis global e do equilíbrio, lateralidade e da noção espacial.

Os jogos psicomotores têm como características colocar em funcionamento as bases psicomotoras reconhecidas por Fonseca (1988) em cada uma das unidades funcionais apontadas por Luria (1981) e que organizam o sistema funcional cerebral humano. (GONÇALVES,p.296).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa em questão mostrou que as dificuldades apresentadas por crianças no processo de alfabetização podem ter relação com o não desenvolvimento de habilidades psicomotoras consideradas básicas e necessárias para a aquisição da escrita e da leitura. Sendo assim a psicomotricidade tem um papel fundamental diante desse processo. verificou se que muitas das dificuldades apresentadas na apropriação da alfabetização poderiam deixar de existir se o professor tivesse como base alguns conhecimentos prévios acerca da psicomotricidade, e fizesse intervenção o que facilitaria o seu papel como educador.

REFERÊNCIAS

- AJURIAGUERRA, J.de. **Manual de psiquiatria infantil**. Rio de Janeiro: Editora Masson do Brasil Ltda, 1980.
- ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. **Teoria e prática em Psicomotricidade: jogos, atividades lúdicas, expressão corporal e brincadeiras infantis**. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2007
- ASSUNÇÃO, Elizabete ; COELHO, Maria Teresa. **Problemas de Aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2006
- BOULCH Lê Jean – **Educação Psicomotora**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1984
- FÁVERO, M.T.M. CALSA, G.C. **As razões do Corpo: Psicomotricidade e Disgrafia**
- FERREIRA, A. B. H. **Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999
- FERREIRO, Emília ; Teberoski, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- FONSECA, Vitor da. **Da filogênese à ontogênese da psicomotricidade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.
- FONSECA, Vitor da. **Psicomotricidade: Perspectivas multidisciplinares**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- FONSECA, Vitor, **Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem**. Publicação Eletrônica.
Disponível: <http://www.waece.org/AMEI/congresocompetencias/ponencias.com.br>
>
- LEMLE, Míriam. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 2005.
- NEGRINE, A. **Aprendizagem e Desenvolvimento Infantil**. Porto Alegre: Prodil, 1995.
- OLIVEIRA, Gislene de Campos. **Psicomotricidade: Educação e Reeducação enfoque e Psicopedagógico**. Petrópolis. RJ, Vozes, 1997
- OLIVEIRA, Gislene de Campos. **Psicomotricidade: Um Estudo em Escolares com dificuldades em Leitura e Escrita**. *Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação Estadual de Campinas, 1992.*

OLIVEIRA, G. C. **Avaliação psicomotora à luz da psicologia e da psicopedagogia**. Petrópolis: Vozes, 2003

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PSICOMOTRICIDADE. **O Que é Psicomotricidade** Publicação Eletrônica. São Paulo, SP. Disponível em <<http://www.psicomotricidade.com.br>> Acesso em 18 de Abril. 2015

TOMAZINHO, Regina Célia Z. **As Atividades e Brincadeiras Corporais na Pre Escola: Um Olhar Reflexivo**. Dissertação de Mestrado. Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo 2002.

WALLON, Henry. **As origens do caráter na criança**, Tradução Heloysa Dantas de Sousa Pinto, São Paulo, Ed. Nova Alexandria, 1995g

O CONSUMISMO E A CRIANÇA

Magali da Silva Honório Menezes

RESUMO

Atualmente estamos inseridos em uma sociedade consumista na qual as pessoas se rendem aos apelos da mídia e propaganda e partem para o consumismo, na qual não adquirem somente aquilo que é necessário para sobreviver, (como ocorre no consumo) se rendem ao desejo excessivo de possuir as mercadorias disponíveis no mercado, deixa de lado um produto essencial para suprir suas necessidades básicas e adquirem um bem supérfluo.

Este trabalho tem como objetivo entender o que é consumo e consumismo, suas diferenças, estabelecendo relações entre a publicidade e propaganda na infância.

Palavras-chave: Infância; Consumo; Consumismo; Educação

CONSUMO E/OU CONSUMISMO

Consumo é o ato de comprar algo que está necessitando e **Consumismo** já é algo bem diferente, é o ato de comprar de forma exagerada, sem necessidade, de forma compulsiva (Dicionário Aurélio, 1993).

Típico das sociedades capitalistas e é estimulado pelos meios de comunicação tais como jornais, publicidade, propaganda e mídia. Em alguns casos o consumismo pode tornar-se doença, um vício, pois para um consumista é prazeroso comprar. Para se livrar dele somente através de tratamentos psicológicos.

A propaganda e o marketing tornaram-se, na verdade um environment, um "ambiente cultural" dentro do qual as pessoas nascem e crescem como se fosse essa uma "cultura", sua "própria" cultura, o ar que respiram. Este ambiente cultural sui generis, povoado por entidades às quais se agregam qualidades, as marcas, impregnadas de relações de compra e venda cujo interesse maior não é vender produtos, mas formar para o consumo tornou-se uma presença pervasiva também no universo infantil (MOREIRA, 2003, pág. 1217 e 1218).

Por meio da mídia os anúncios comerciais são veiculados e se utilizam de todos os

suportes possíveis como jornal, revista, TV, rádio internet e outros para atingir a população de maneira geral e induzi-las ao consumo. O ser humano não nasce consumidor, mas torna-se um, a mídiáfaz com que a população tenha cada vez mais dificuldade em resistir aos apelos da publicidade e da propaganda.

INFÂNCIA: A HISTÓRIA DA CRIANÇA SEGUNDO PHILIPPE ARIÈS

No século XII ao XVII a criança era vista como um ser substituível era inserida na vida adulta a partir dos sete anos de idade e tornava-se útil para a sociedade em termos de produtividade, pois ajudaria na economia familiar. Acompanhava seus pais nos seus ofícios e os imitavam realizando tarefas.

Partindo de relatos e textos dos séculos XII ao XVIII, Ariès expõe que as pessoas definiam a idade da criança:

“A primeira idade é a infância que planta os dentes, e essa idade começa quando nasce e dura até os sete anos, e nessa idade aquilo que nasce é chamado de enfant (criança), que quer dizer não falante, pois nessa idade a pessoa não pode falar bem nem formar perfeitamente suas palavras”... (ARIÈS, 1981, p.36).

Nessa perspectiva, a fase da infância era caracterizada pela ausência de racionalidade e da fala, nesse sentido, a infância se contrapõe à vida adulta, pois os comportamentos considerados racionais, ou providos da *razão*, seriam encontrados apenas no indivíduo adulto, construindo a ideia de que a criança é incapacitada de pensar, raciocinar e agir.

Nota-se que a passagem da vida infantil para a vida adulta seria uma condição a ser superada:

“A passagem da criança pela família e pela sociedade era muito breve e muito insignificante para que tivesse tempo ou razão de forçar a memória e tocar a sensibilidade” (ARIÈS, 1981, p. 10).

Nesse contexto a infância seria associada à velhice, pois se, de um lado, temos a infância constituída pela falta de razão, por outro, teríamos a velhice marcada pelo enfraquecimento das faculdades físicas e intelectuais, *“o velho está sempre tossindo, escarrando e sujando” (ARIÈS, 1981, p. 37).*

Essa época foi voltada ao poder da juventude, caracterizada pela valorização do indivíduo produtivo, forte e viril atuante na vida social e coletiva, deixando de lado as crianças e idosos de diversos espaços sociais por não poder exercer as mesmas

funções.

Ariès destaca que os adultos não acreditavam que as crianças eram inocentes, e na diferença de características entre adultos e crianças, eram tratadas como adultos em miniatura, na sua presença falavam sobre todos os tipos de assuntos, inclusive os vulgares e realizavam brincadeiras indelicadas, era comum serem vistas em festas e reuniões inclusive em jogos sexuais.

“No mundo das fórmulas românticas, e até o fim do século XIII, não existem crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido” (ARIÈS, 1981, p. 51).

Desse modo, as crianças eram ensinadas para realizar funções dentro da sociedade e o desenvolvimento das suas capacidades se dá a partir das relações que mantêm com os mais velhos.

O autor relata que foram séculos de altos índices de mortalidade e de práticas de infanticídio, porém vista pela sociedade como algo natural. No intuito de se obter um indivíduo com mais saúde e força e que correspondesse às expectativas dos pais, as crianças eram jogadas fora e trocadas por outras que apresentassem maiores resultados. Poderia também ser entregue a outra família, se sobrevivesse voltaria para casa aos sete anos, pois nessa idade já estaria preparada para ser inserida no trabalho.

Neste contexto social na qual predominava uma perspectiva utilitária da criança, as sadias eram mantidas por questões de necessidade em um lar onde não existia o amor maternal,

“Uma vizinha, mulher de um relator, tranquilizar assim uma mulher inquieta, mãe de cinco pestes, e que acabara de dar à luz: Antes que eles te possam causar muitos problemas, tu terás perdido a metade, e quem sabe todos” (ARIÈS, 1981, p. 56).

Com a imposição dos poderes públicos e com a preocupação da Igreja em não aceitar com passividade o infanticídio, no século XVII se constituiu uma nova concepção sobre a conservação da vida infantil, o trabalho de preservação e cuidados com a criança foi destinado exclusivamente às mulheres, no caso as amas e parteiras que protegeriam os bebês.

“Como se a consciência comum só então descobrisse que a alma da criança também era imortal. É certo que essa importância dada à personalidade da criança se ligava a uma cristianização mais profunda dos costumes.” (ARIÈS, 1981, p. 61).

Desse modo apareceram medidas para salvar as crianças, surgiram preocupações

na melhoria da higiene e da saúde.

Devido ao movimento religioso cristão no século XIV, surge a criança mística ou criança anjo, “*essa imagem da criança associada ao Menino Jesus ou Virgem Maria, causa consternação, ternura nas pessoas*” (OLIVEIRA, 1999, p. 22). Dessa forma a cultura social foi se transformando influenciada por todas as transformações sociais, políticas e econômicas sofridas pela sociedade. Essa mudança se refletiu no interior das famílias que aos poucos também foi assumindo nova forma. A educação da criança é feita pela própria família surgindo assim um novo sentimento entre eles. ARIÈS caracteriza esse momento como o surgimento do sentimento de infância, que será constituído por dois momentos, chamados por ele de “*paparicação*” e *apego*. “*Assim, os gracejos das crianças eram mostrados a outros adultos, fazendo da criança uma espécie de distração, tornando-se bichinhos de estimação*” (ARIÈS, 1981, p. 68). Esse sentimento afetivo, despertado primeiramente nas mulheres, não era compartilhado por todas as pessoas; algumas ficavam irritadas com a nova forma de tratar as crianças. ARIÈS cita, em suas referências, a hostilidade de MONTAIGNE com o novo comportamento adotado:

“... não posso conceber essa paixão que faz com as pessoas beijem as crianças recém-nascidas, que não têm ainda movimento na alma, nem forma reconhecível no corpo pela qual se possam tornar amáveis, e nunca permiti de boa vontade que elas fossem alimentadas na minha frente...” (MONTAIGNE³, apud ARIÈS, 1981, p. 159).

A educação infantil passa a ser baseada no novo modelo de família conservadora, também é inspirada no posicionamento de moralistas e educadores. O cuidado com a família e com a educação da criança fez com que os pais passassem a ter responsabilidade com os seus filhos. No entanto, houve a necessidade de se adotar regras e normas na nova educação com o objetivo de se formar uma criança melhor que correspondessem às expectativas da nova sociedade. Nesse contexto aparecem as primeiras instituições educacionais, permitindo a concepção de que os adultos,

“Compreenderam a particularidade da infância e a importância tanto moral como social e metódica das crianças em instituições especiais, adaptadas a essas finalidades” (ARIÈS, 1981, p. 193).

Com um novo conceito e organização social, e com o crescimento nas relações sociais ocorridas na Idade Moderna, as famílias e a sociedade passam a ver a criança como um ser que necessitava de cuidados, os laços entre pai e filhos se fortaleceram.

Sendo assim a família tem grande preocupação com a saúde da criança e com a sua educação, ela começa a ser vista como indivíduo social inserida na coletividade.

“A concepção de criança é uma noção historicamente construída e conseqüentemente vem mudando ao longo dos tempos, não se apresentando de forma homogênea nem mesmo no interior de uma mesma sociedade e época”. [...] “As crianças possuem uma natureza singular, que as caracterizam como

seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio, e isto porque, através das interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos”. [...] “a criança é um ser capaz de desenvolver sua independência, a confiança em suas capacidades” (Referenciais Curriculares Nacionais, 1998, pag.21 e pag. 63).

Desta forma compreendemos a valorização da infância, na qual a criança é compreendida como um ser atuante, que possui uma cultura, um jeito próprio de ser e que deve usufruir de momentos lúdicos para se desenvolver, se divertir, brincar e explorar o mundo físico, pois assim construirá sua identidade como cidadã de direitos em um mundo com muitas tecnologias e possibilidades.

CONSUMISMO INFANTIL

Na Constituição Federal Brasileira tem alguns princípios que norteiam as programações e disseminações dos meios de comunicação no Brasil. No artigo 221 da Constituição Federal Brasileira, inciso I, temos a seguinte indicação: “preferência às finalidades educativas, artísticas, culturais e informativas”, e no inciso IV encontramos, “respeito aos valores éticos e sociais da pessoa e da família”. (1988).

Esses princípios devem ser respeitados e seguidos pelas empresas do ramo de comunicação com a função de beneficiar a sociedade com informações culturais e de utilidade pública.

Usando de estratégias que leva a criança ao encantamento, a criança é seduzida pelo anúncio. Assim explica Isabella Henriques, coordenadora geral do projeto Criança e Consumo do “Instituto Alana⁵”, e também chama atenção à luta desigual entre pais e

⁵ O Instituto Alana é uma organização sem fins lucrativos criada em 1994 que tem como missão fomentare promover à assistência social, a educação, a cultura, a proteção e o amparo da população em geral, visando à valorização do homem e a melhoria da sua qualidade de vida, conscientizando-o para

propaganda:

“A criança tem um entendimento muito literal, ela acredita em tudo o que é dito. Até os 10 anos ela não distingue o programa de televisão da publicidade. Só aos 12 anos é que ela vai entender o caráter persuasivo desse matéria” [...] “Os pais não têm força suficiente para lidar com uma indústria tão poderosa e tão rica como é a da propaganda. É uma disputa muito desnivelada em termos de força”. (ISABELLA, Instituto Alana, 2008).

No entanto, em algumas situações as propagandas influenciam e manipulam os consumidores criando de maneira excessiva uma necessidade de adquirir o produto anunciado, provocam uma interferência negativa sem limites de informações mal elaboradas que limita a construção de ideias próprias, porque induz padrão de beleza, valores e conceitos.

O mesmo acontece com crianças que também podem ser manipuladas quando a publicidade fala diretamente com elas. São estimuladas ao consumo e aprendem a serem competitivos. Quando se trata de alimentos pode facilmente resultar em obesidade. Sem falar que também podem ser estimuladas à erotização precoce, crescem antes da hora, com cabeça de criança, porém instinto de adulto, ou seja, os anunciantes ficam com o lucro e o público infantil fica como prejuízo.

Segundo o autor do Projeto de Lei 5.921/01, deputado Luiz Carlos Hauly (PSDB-PR) 90% das crianças que assistem as propagandas estão em famílias sem poder aquisitivo para consumir o que é ofertado. O resultado são crianças frustradas e em conflito com a autoridade paterna, já que a televisão afirma o tempo inteiro daquilo que os pais negam.

MÍDIA E EDUCAÇÃO

A Mídia é utilizada para divulgação de conteúdos de publicidade e propaganda. Como a prática pedagógica, as mídias falam, exprime ideias, tem a intenção de transmitir e divulgar conhecimentos, habilidades e competências.

As mídias podem desenvolver uma função educativa, elas funcionam como instâncias transmissoras de valores, padrões e normas de comportamentos e é tão

que atue em favor de seu desenvolvimento, do desenvolvimento de sua família e da comunidade em geral, sem distinção de raça, cor, posicionamento político partidário ou credo religioso. É também incumbência do Instituto desenvolver atividades em prol da defesa dos direitos das crianças e dos adolescentes relacionadas a relações de consumo em geral, bem como ao excessivo consumismo ao qual são expostos.

poderosa quanto seus companheiros de prática pedagógica, como a família e a escola. Podem transmitir cultura construída pela própria sociedade, pois são responsáveis pela produção de uma série de informações e valores que ajudam os indivíduos a organizar suas vidas e suas ideias.

Setton⁶, 2010, ressalta que com os avanços da tecnologia, da comunicação e de um estilo de vida em que o consumo tem a sua relevância a mídia se apresenta de forma precoce e cada vez mais ativa em nossas vidas, portanto é momento de se refletir sobre o seu papel pedagógico e muitas vezes ideológico.

Segundo Froebel (1837) *o início da infância é uma fase decisiva na formação humana e para ele merece cuidados, pois é o ponto de partida da educação da primeira infância* e para Jean Piaget (1971) *o professor não deve pensar no que a criança é, mas no que ela pode se tornar*.

A escola precisa observar o que está acontecendo nos meios de comunicação e mostrá-lo na sala de aula, discutindo-o com os alunos, ajudando-os a que percebam os aspectos positivos e negativos das abordagens sobre cada assunto. Educar para compreender melhor seu significado dentro da nossa sociedade, para ajudar na sua democratização, onde cada pessoa possa exercer integralmente a sua cidadania. Tem-se enfatizado a questão do conhecimento como essencial para uma boa educação. É básico ajudar o educando a desenvolver sua(s) inteligência(s), a conhecer melhor o mundo que o rodeia. Por outro lado, fala-se da educação como desenvolvimento de habilidades: "Aprender a aprender", saber comparar, sintetizar, descrever, se expressar.

A educação é um processo de construção da consciência crítica. Essa construção começa com a problematização dos dados que nos chegam direta e indiretamente, através dos meios.

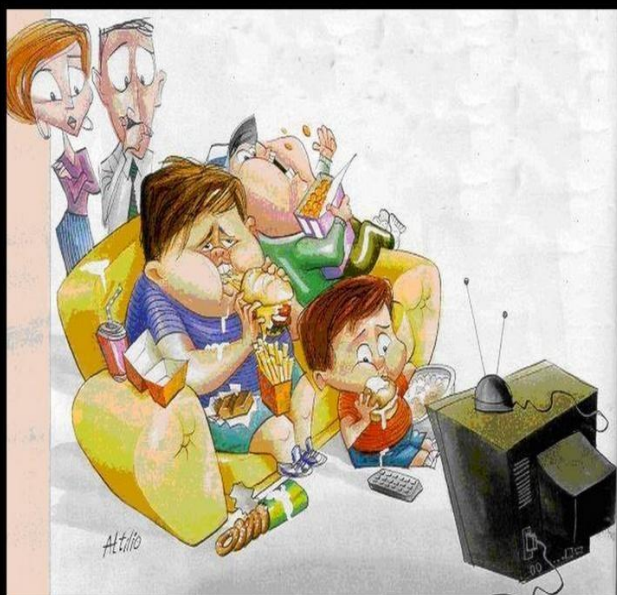
Segundo Froebel (1837) por meio da educação, a criança vai se reconhecer como membro vivo do todo. No entanto a educação escolar precisa compreender e incorporar mais as novas linguagens, desvendar os seus códigos, dominar as possibilidades de

⁶ ia da Graça Setton é socióloga (PUC-SP), mestre em Ciências Sociais (PUC-SP) e doutora em Sociologia (USP). Atualmente, é livre-docente da Universidade de São Paulo e leciona na graduação e na pós-graduação da Faculdade de Educação (FE-USP). Em 2000, esteve na França - na École des Hautes Études en Sciences Sociales, em Paris - realizando sua pesquisa de pós-doutoramento. Em 2008, fez um estágio de pesquisa no Groupe de Recherche sur la Socialisation, na Université Lumière 2, em Lyon, também na França. Sua trajetória é na área de Sociologia, combinando as ênfases em Sociologia da Educação e Sociologia da Cultura, com atuação nos temas: socialização, escola, mídia, religião e família

expressão e as possíveis manipulações. É importante educar para usos democráticos, mais progressistas e participativos das tecnologias, de modo que facilitem a evolução dos indivíduos.

NUTRIÇÃO INFANTIL

No Brasil existem problemas relacionados ao peso corporal na infância, como “Obesidade” e “Transtorno Alimentar” e conforme uma pesquisa⁷ feita por estudantes do Curso de Fisioterapia da Faculdade Integradas Fafibe – Bebedouro SP, a “Obesidade” é uma doença que provoca um aumento de gordura corporal. Uma criança é considerada obesa quando possui 20% a mais do peso ideal para a sua idade. O cálculo é feito através do índice de massa corporal, calculado da seguinte maneira: peso (em kg) dividido pela altura ao quadrado. A obesidade infantil atinge cerca de 10% da população brasileira.



⁷ Ana Carolina Pereira Costa é nutricionista clínica e atua na equipe de Nutrição do Ambulatório de Bulimia e Transtornos Alimentares do Hospital das Clínicas de São Paulo (AMBULIM – IPq – HCFMUSP). É colaboradora do Grupo Especializado em Nutrição e Transtornos Alimentares (GENTA) e associada da Associação Brasileira para o Estudo da Obesidade e da Síndrome Metabólica (ABESO). É nutricionista voluntária da ADJ/Diabetes Brasil e autora do blog “O corpo é meu!” (<http://ocorpoemeu.blogspot.com/>).

Fonte: http://nutricionistainfantil.blogspot.com.br/2011_10_01_archive.html

Para a Nutricionista do Hospital das Clínicas de São Paula, Ana Carolina Pereira Costa⁸, o “Transtorno Alimentar” é uma doença psiquiátrica caracterizada por profundas alterações no comportamento alimentar e nos comportamentos que visam controle de peso e forma corporal, levando o organismo a um funcionamento debilitado e inúmeras complicações. Os transtornos alimentares incluem a anorexia nervosa, a bulimia nervosa e os transtornos alimentares não especificados. Sua etiologia é multifatorial, ou seja, são originados através da interação de vários fatores, não se tem uma única causa. Alguns destes fatores incluem a predisposição genética e a história familiar de transtornos psiquiátricos, a valorização do ideal magro de beleza e a prática de dietas. Nas crianças e adolescentes, complicações comuns destas doenças incluem prejuízo no crescimento, retardo na maturação sexual e ausência de menstruação nas meninas, prejuízos dentários, constipação ou diarreia, cansaço e alterações cardiovasculares.

A publicidade torna-se mais exigente e mais sofisticada a cada dia. As estratégias das publicidades no setor alimentício estão crescendo muito. Segundo Linn⁹ (2006, p.133) nos últimos anos, a literatura de marketing centrou-se na necessidade de a comida ser ‘divertida’.

A indústria de alimentos refere-se ao fenômeno como ‘eatertainment’ (comertimento). A ideia de proporcionar entretenimento no ato de consumir um produto alimentício torna-se ainda mais atraente quando envolve um personagem que faz parte do cotidiano das crianças, como um herói de televisão, por exemplo. As referências que grande parte do público infantil tem sobre alimentação estão diretamente ligadas ao que são apresentadas para ela na TV, na internet e em outros meios tecnológicos. A propaganda não analisa o valor nutricional, mas a capacidade de chamar a atenção da criança deixando seu dia mais divertido. Para SCHEWE (1982) o público é movido à ação de compra quando reconhece o produto anunciado na propaganda e associa a algum benefício ou valor agregado a ele, desse modo atinge o

⁸ Faculdades Integradas Fafibe de Bebedouro – SP. ACADÊMICOS: Ana Paula Rodrigues; Daiana Encontrao; Fernanda Ruiz Gamito; Luriana Toledo; Natasha Toledo. ORIENTAÇÃO: Prof. Msc. Fábio Lourencin. CURSO DE FISIOTERAPIA..

⁹ Susan Linn é cofundadora e diretora da Campanha por uma Infância Livre de Comerciais, escritora e Instrutora em Pesquisa da Harvard Medical School.

objetivo que o profissional de marketing almeja.

Desta forma, a propaganda transmite uma informação que é codificada a fim de ser interpretada e adquirida pelos seus consumidores, levando cada vez mais a vontade de aquisição dos mesmos e as empresas investem na mídia para vender seus produtos que são práticos. As propagandas de alimentos infantis chamam a atenção das crianças pelas formas, cores e tamanhos, fatores que influenciam nas compras não são alimentos saudáveis. O alimento industrializado representa um imenso potencial de mercado consumidor.

GRAZINI & COIMBRA (1997) afirma que a publicidade tem como propósito fixar a comunicação com os consumidores, informá-los sobre o produto anunciado mostrando como este combina com suas necessidades e desejos, além de levá-los ao convencimento da compra.

A empresa que vende o produto está comprometida com a saúde do consumidor, porém a propaganda na área da alimentação pode explorar apenas os benefícios, entretanto dependendo do alimento pode resultar em problemas de saúde, como a obesidade. Segundo SPERS (1996) e CARVALHO & GALLI (1980) a propaganda deveria ser utilizada como um recurso para deixar os consumidores a par do que está acontecendo no presente, ser um meio de informação seguida de orientação concreta e leal para que o consumidor tenha a opção de compra que lhes seja mais adequada e proveitosa.

A maioria dos alimentos que vemos nas propagandas faz parte da rotina das crianças como bolachas, refrigerantes, sanduíches, salgadinhos, balas e outros vários alimentos que não são nutritivos, porém os protagonistas dessas propagandas são crianças belas, magras e cheias de saúde. Esses alimentos podem trazer a obesidade infantil, transtorno alimentar, anorexia e bulimia, uma vez que estes alimentos mesmo não sendo saudáveis transmitem a ideia de corpo perfeito.

O Brasil vem passando por um processo de transição nutricional, passou de desnutrição para má-nutrição. Entre 1974/75 e 1996/97, verificou-se um aumento de 4,1% para 13,9% na incidência de sobrepeso ou obesidade entre crianças e adolescentes de seis a dezoito anos somente nas regiões Sudeste e Nordeste. As causas apontadas seriam o aumento do consumo de produtos ricos em açúcares simples,

gordura e a presença de TV e computador nas residências¹⁰. Mudança que ocorre por causa dos comportamentos alimentares nas crianças. Um estudo realizado sobre os hábitos alimentares de crianças em escolas públicas e particulares de Belo Horizonte revela um pouco o processo de mudança na alimentação¹¹: “A maioria dos escolares - (88.4%) apresentou hábitos alimentares em que predominava dieta rica em gordura saturada, apenas 11,6% tinham alimentação pobre em gorduras. Em relação ao consumo de frutas, vegetais e fibras, 64,1% consumiam de forma muito inadequada (pobre) esses alimentos gordurosos; 35,9% tinham consumo inadequado (dieta inadequada); e nenhum aluno apresentou dieta adequada de frutas, vegetais e fibras”.

A última Pesquisa de Orçamentos Familiares 2008-2009, consolidada pelo IBGE e lançada em 2010 confirma as informações referentes à transição nutricional pela qual vem passando a população. Segundo o relatório da pesquisa, os índices de déficit de peso na população brasileira estão abaixo dos níveis de excesso de peso e obesidade, para crianças com idade entre cinco e nove anos: enquanto o percentual de crianças nessa faixa etária com problemas de déficit de peso é de 4,1%, os de sobrepeso já alcançam 33,5% e os de obesidade 14,3%. Os índices são maiores entre os meninos, que contam com 34,8% de sobrepeso e 16,6% de obesidade, em contraposição às meninas, que apresentam 32% de sobrepeso e 11,8% de obesidade¹².

Estes dados corroboram com a percepção de que agora o Brasil deve se preocupar também com a má nutrição. A associação entre diversão e consumo de produtos alimentícios é extremamente prejudicial na formação física e psicológica de crianças na medida em que influencia ingestão excessiva e habitual de tais alimentos e pode ocasionar distúrbios alimentares, a obesidade tem se tornado um problema crescente no país, atingindo cada vez mais a infância.

O CONAR anunciou desde 2006, explicito no anexo H do artigo 44 e 37, quanto aos anúncios publicitários direcionados a crianças que a propaganda não deve encorajar o consumo excessivo de alimentos e bebidas e não podem ter estímulo

¹⁰ Informação coletada em artigo da ABESO – Associação Brasileira para o Estudo da Obesidade e da Síndrome Metabólica, conforme dados do Estudo Nacional da Despesa Familiar (ENDF) e da Pesquisa sobre Padrões de Vida (PPV). Autoria: Cecília L. de Oliveira e Mauro Fisberg

¹¹ Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação da Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Minas Gerais por Ana Elisa Ribeiro Fernandes, em 2007.

¹² “Excesso de peso foi diagnosticado em cerca de um terço dos meninos e meninas, excedendo, assim, em mais de oito vezes a frequência de déficit de peso. Quadros de obesidade corresponderam a cerca de um terço do total de casos de excesso de peso no sexo feminino e a quase metade no sexo masculino.” Pesquisa de Orçamentos Familiares – POF

imperativo do tipo “compre” ou “peça a mamãe para comprar”. É fundamental o Estado reconhecer a vulnerabilidade da criança e adotar códigos de ética que garantam o desenvolvimento da criança na infância.

A portaria nº 42, de 13.01.98, do Ministério da Saúde, que regulamenta a rotulagem de alimentos embalados, determina que: *“não devem ser descritos no rótulo vocábulos, sinais, denominações, emblemas, ilustrações ou qualquer representação gráfica que possam tornar a informação falsa, insuficiente ou confusa, induzindo o consumidor a engano”*.

O capítulo III do Código de Defesa do Consumidor, Lei nº 8.078, de 11/09/90, trata dos direitos básicos do consumidor, entre eles *“a informação adequada e clara sobre os diferentes produtos e serviços, com especificação correta de quantidade, características, composição, qualidade e preço, bem como sobre os riscos que apresentam”* – art. 6º, parágrafo III.

Entretanto essa legislação nem sempre é cumprida, pois as propagandas assediam e ludibriam enganando o consumidor. O consumidor deve ser crítico quanto à imagem e a qualidade do produto que se adquire.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não existe mais infância, a cada dia vai sendo esquecida, pois a publicidade está deixando a criança precoce. O foco da propaganda é a criança e 80% da influência de compra vêm delas, conforme uma pesquisa feita pela Interscience¹³, em outubro de 2003. Até mesmo comerciais para adultos apresenta desenhos ou bichinhos para que a criança se interesse e peça para os pais.

As propagandas de uma forma ideológica ensinam a criança a desejar o produto e competir com o outro, se ela tiver aquele brinquedo que todas as crianças a sua volta têm, ela se sentirá inserida na sociedade porque possui aquele brinquedo, comprando torna-se consumista e issogera importância para o convívio social dessa criança, ela é aceita na sociedade consumista e acredita que isso vai deixá-la sentir-se bem melhor

¹³ Á 21 anos no setor e pesquisas de mercado, a InterScience Informação e Tecnologia Aplicada, quinta maior empresa brasileira desse segmento. Especializada em análise do comportamento de compra dos consumidores, a companhia inglesa, que tem como proposta levar aos clientes o chamado “sixth sense of business” (ou sexto sentido nos negócios), opinião pública, finanças e mídia, entre outros. Mantém ainda duas modalidades de estudos contínuos do tipo painel, um de consumidores e outro de audiências para mídia.

porque ela possui aquele brinquedo, sapato, roupa, entre outras coisas. Mas isso pode causar sofrimento porque muitas vezes as condições sociais de uma criança não podem suprir as vontades e desejos dela e isso é desumano.

As propagandas apresentam linguagens visuais infantis que permeiam chamando a atenção da criança e essa linguagem se baseia na interação entre a criança e as marcas, eficaz na comunicação de caráter mercadológico, associando o nome da marca à diversão e essas estratégias de comunicação são abusivas e claras quando diz para a criança que o brinquedo é “para sua diversão” e as crianças por sua ingenuidade não enxergam dessa forma, são atraídas por causa das brincadeiras. Portanto publicidades dirigidas às crianças são abusivas e ilegais.

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

BUENO, Letícia de Aguiar: Mídia e Infância. Disponível em:

< <http://www.webartigos.com/artigos/a-midia-e-a-infancia/56366/> > Acesso em 05/11/11.

SETTON, Maria Graça. O impacto do fenômeno midiático nas questões educacionais; 17/08/2010; Edição 603. Disponível em: <http://www.observatoriodaimprensa.com.br/news/view/o_impacto_do_fenomeno_midiaticonas_questoes_educacionais > Acesso em 10/10/11.

BRANDÃO, Carlos. O Que é Educação. Disponível em

<http://www.netsaber.com.br/resumos/ver_resumo_c_1208.html> Acesso em 14/11/11.

CONAR. Apresenta atualizações do Código Brasileiro de Autorregulamentação Publicitária e seus anexos. Disponível em <<http://www.conar.org.br>> Acesso em 10/11/11.

DISSIDENTE, Blog. Filho de Beckham dirige brinquedo de 157 mil reais. Disponível em:<<http://liverig.wordpress.com/2009/01/08/filho-de-beckham-dirige-brinquedo-de-157-mil-reais/>> Acesso em 13/03/12.

DURÃES, Karina N. C. Nutricionista. Transtorno alimentar na Infância. Disponível em:<http://nutricionistainfantil.blogspot.com/2011_10_01_archive.html> Acesso em 13/03/12.

MORAN, Jose Manuel. Especialista em projetos inovadores na educação presencial e a distância.As mídias educam. Escola de Comunicações e Arte. Disponível em <http://www.eca.usp.br/prof/moran/midias_educ.htm> Acesso no dia 14/11/11.

SETTON, Maria Graça. Mídia e Educação; 17/08/2010, Edição 603. Em Observatório da Imprensa. Disponível em <<http://www.observatoriodaimprensa.com.br/news/view/o-impacto-do-fenomeno-midiatico-nas-questoes-educacionais>>Acesso em 14/11/11.

SOBRINHO, Agenor Bevilacqua; Alienação infantil. Os delírios provocados pela Barbie. Pensar é o canal - Cultura e reflexão sobre a contemporaneidade e outros tempos. Que o pensamento seja sempre veículo da liberdade. Disponível em:<http://agenorbevilacquasobrinho.blogspot.com/2011_02_01_archive.html> Acesso em 13/03/12.

SUPERANDO BARREIRAS FÍSICAS E FINANCEIRAS PARA GARANTIR O DIREITO FUNDAMENTAL

Nivea Barreto

RESUMO

O acesso à educação é um direito fundamental universal, consagrado em tratados internacionais e constituições nacionais em todo o mundo. No entanto, apesar do reconhecimento desse direito, existem desafios práticos significativos que dificultam o acesso igualitário à educação. Esses desafios vão além das barreiras legais e incluem fatores como a disponibilidade de escolas, a qualidade do ensino, os custos associados à educação e a infraestrutura educacional. Abordar essas barreiras é fundamental para garantir que o direito à educação seja uma realidade para todos.

Palavras-chave: escola; inclusão; políticas públicas.

Um dos desafios práticos mais comuns é a disponibilidade de escolas em áreas remotas ou rurais. Muitos estudantes enfrentam longas distâncias para chegar à escola, o que pode ser particularmente difícil para crianças e

adolescentes. Além disso, as escolas em áreas rurais podem ter menos recursos, professores menos qualificados e falta de acesso à tecnologia educacional. Superar essas barreiras requer investimentos em infraestrutura, transporte e incentivos para que os professores atuem em regiões afastadas.

Os custos associados à educação também representam um obstáculo significativo. Isso inclui taxas de matrícula, uniformes escolares, material didático e despesas de transporte. Para famílias de baixa renda, esses custos podem ser proibitivos. Programas de subsídio ou bolsas de estudo são uma maneira de mitigar esse desafio financeiro. Além disso, a eliminação de taxas de matrícula em escolas públicas é uma estratégia que tem sido adotada por muitos países para garantir que a educação seja acessível a todos.

O acesso à educação não se limita apenas à presença de escolas; a qualidade do ensino desempenha um papel crucial. A falta de professores qualificados, infraestrutura precária e materiais educacionais inadequados afetam diretamente a experiência de aprendizado dos estudantes. Para garantir o acesso igualitário à educação, é essencial investir na formação de professores, na melhoria da infraestrutura escolar e no desenvolvimento de currículos educacionais relevantes.

Pessoas com deficiência enfrentam barreiras adicionais na busca da educação. A falta de acessibilidade nas escolas e a falta de apoio às necessidades especiais dos estudantes podem excluir aqueles com deficiência. Tornar as escolas acessíveis a todos os alunos, bem como fornecer apoio personalizado quando necessário, é uma etapa crucial para garantir que esse grupo também possa exercer seu direito à educação.

Para garantir o acesso igualitário à educação, é necessário um esforço conjunto entre governos, instituições educacionais, sociedade civil e organizações não governamentais. Isso inclui:

- **Investimentos em infraestrutura educacional:** Garantir que escolas estejam disponíveis e bem equipadas, mesmo em áreas rurais e remotas.
- **Políticas de subsídio e bolsas de estudo:** Reduzir os custos financeiros para as famílias de baixa renda, tornando a educação mais acessível.
- **Desenvolvimento profissional para educadores:** Garantir que os professores tenham as habilidades necessárias para fornecer um ensino de qualidade.
- **Acessibilidade e apoio a pessoas com deficiência:** Adaptar as escolas e programas educacionais para atender às necessidades de todos os alunos.
- **Promoção da igualdade de gênero:** Garantir que meninas tenham as mesmas oportunidades educacionais que os meninos, superando estereótipos de gênero.

No entanto, garantir o acesso à educação é mais do que um desafio legal; é um desafio prático que requer ação e investimento substancial. Superar as barreiras geográficas, financeiras, de qualidade e de acessibilidade é fundamental para garantir que o direito à educação seja uma realidade para todos, independentemente de sua origem ou condição. A promoção da igualdade educacional é um imperativo moral e uma estratégia essencial para alcançar o desenvolvimento sustentável.

O acesso igualitário à educação é um direito fundamental universal e essencial para o desenvolvimento pessoal e social. No entanto, apesar do

reconhecimento generalizado desse direito, há desafios significativos que dificultam a realização plena desse ideal. Tais obstáculos podem ser divididos em duas categorias principais: desafios legais e desafios práticos.

No âmbito dos desafios legais, a discriminação é uma das principais barreiras. Isso pode assumir a forma de discriminação direta, onde leis, regulamentos ou políticas educacionais explicitamente negam o acesso igualitário à educação a certos grupos. Um exemplo histórico é a segregação racial nas escolas, que foi uma prática amplamente adotada em várias partes do mundo, violando o direito à igualdade na educação.

Além da discriminação direta, existe a discriminação indireta, que é mais sutil. Isso pode incluir a alocação desigual de recursos educacionais, onde escolas em áreas carentes recebem menos financiamento e possuem professores menos qualificados do que aquelas em áreas mais ricas. Esse tipo de desigualdade educacional pode ser perpetuado por sistemas de financiamento baseados em impostos locais, criando um ciclo de desvantagens.

Outro desafio legal envolve a acessibilidade das pessoas com deficiência à educação. Muitos sistemas educacionais possuem obstáculos físicos e pedagógicos que excluem estudantes com deficiência. No entanto, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência das Nações Unidas estipula que os estados signatários devem adotar medidas para garantir que as pessoas com deficiência tenham igual acesso à educação, incluindo a adaptação das escolas e programas educacionais.

Além dos desafios legais, existem desafios práticos no acesso à educação. Um deles é a disponibilidade de escolas, especialmente em áreas remotas ou rurais. Muitos estudantes enfrentam longas distâncias para chegar à

escola, o que pode ser particularmente difícil, especialmente para crianças e adolescentes. Além disso, as escolas nessas áreas frequentemente têm menos recursos, professores menos qualificados e acesso limitado a tecnologia educacional.

Os custos associados à educação representam outra barreira prática significativa. Isso inclui taxas de matrícula, uniformes escolares, materiais didáticos e despesas de transporte. Para famílias de baixa renda, esses custos podem ser proibitivos, tornando a educação inacessível. Políticas de subsídios ou bolsas de estudo são uma maneira de mitigar esse desafio financeiro.

A qualidade do ensino também é crucial. A falta de professores qualificados, infraestrutura inadequada e materiais educacionais de baixa qualidade afetam diretamente a experiência de aprendizado dos estudantes. Investimentos na formação de professores, melhoria da infraestrutura escolar e desenvolvimento de currículos educacionais relevantes são essenciais para melhorar a qualidade da educação.

CONCLUSÃO

A solução para garantir o acesso igualitário à educação envolve uma série de estratégias e ações coordenadas. Isso inclui investimentos em infraestrutura educacional, políticas de subsídios e bolsas de estudo para reduzir os custos, desenvolvimento profissional contínuo para educadores, adaptação das escolas e programas para acomodar as necessidades de pessoas com deficiência, promoção da igualdade de gênero na educação e um esforço de advocacia e

conscientização contínuo para garantir que o acesso igualitário à educação seja uma prioridade global.

REFERÊNCIAS

SILVA, Juçara Aguiar Guimarães et al. DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO CONTEXTO ATUAL. uma análise inclusiva, p. 35.

LIMA, Antonia Keilany. DESAFIOS PARA A EFETIVAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR–BNCC COMO PRÁTICA COTIDIANA DOCENTE EM SOLO ESCOLAR.

SILVA, Guilherme Henrique Gomes da. Equidade no acesso e permanência no ensino superior: o papel da educação matemática frente às políticas de ações afirmativas para grupos sub-representados. 2016.

FAISTING, André Luiz. Entre o global e o local: breve reflexão sobre os desafios da educação em e para os direitos humanos. REVISTA VIDERE DA FACULDADE DE DIREITO E RELAÇÕES INTERNACIONAIS DA UFGD, v. 2, n. 3, p. 83-100, 2010.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E DIVERSIDADE CULTURAL: PROMOVENDO A SENSIBILIDADE E INCLUSÃO

Priscila Aparecida Mateus Camargo

RESUMO

A integração da Educação Ambiental nas escolas não ocorre no vácuo, mas está fortemente influenciada pelas políticas educacionais adotadas em nível local, regional e nacional. As políticas educacionais desempenham um papel fundamental na definição de diretrizes, padrões e recursos para a implementação da Educação Ambiental. Este trabalho explora a relação entre as políticas educacionais e a Educação Ambiental, destacando a importância da orientação governamental para o sucesso dessa abordagem.

Palavras-chave: Educação; Meio Ambiente; Políticas Públicas.

1. POLÍTICAS EDUCACIONAIS E EDUCAÇÃO AMBIENTAL

As políticas educacionais estabelecem a base para o sistema educacional de um país ou região. Elas definem os objetivos da educação, os padrões de ensino, os recursos disponíveis e as estratégias de avaliação. No contexto da Educação Ambiental, as políticas educacionais desempenham um papel crucial ao estabelecer diretrizes específicas para a incorporação da Educação Ambiental nas escolas.

As políticas educacionais podem abordar questões relacionadas à Educação Ambiental de diversas maneiras, incluindo:

1. **Inclusão da Educação Ambiental no currículo:** As políticas podem determinar a inclusão obrigatória da Educação Ambiental no currículo escolar, especificando os tópicos a serem abordados e as faixas etárias relevantes.

2. **Formação de Professores:** Políticas educacionais podem estabelecer requisitos para a formação de professores em Educação Ambiental, garantindo que os educadores estejam preparados para incorporar a Educação Ambiental em suas práticas.
3. **Recursos Financeiros e Materiais:** As políticas podem alocar recursos financeiros e materiais para apoiar a implementação da Educação Ambiental, incluindo a aquisição de materiais didáticos e o desenvolvimento de programas de Educação Ambiental.
4. **Avaliação e Monitoramento:** As políticas também podem estabelecer métodos de avaliação e monitoramento do impacto da Educação Ambiental nas escolas, garantindo que os objetivos sejam alcançados.

Apesar do potencial impacto positivo das políticas educacionais na promoção da Educação Ambiental, existem desafios a serem superados. Alguns deles incluem:

1. **Falta de Consistência:** A falta de consistência entre as políticas educacionais em diferentes regiões ou níveis de governo pode criar disparidades na implementação da Educação Ambiental.
2. **Falta de Recursos:** Políticas que apoiam a Educação Ambiental muitas vezes enfrentam restrições orçamentárias, limitando a disponibilidade de recursos para programas e materiais.
3. **Resistência à Mudança:** A implementação de políticas que promovem a Educação Ambiental pode encontrar resistência por parte de partes interessadas que consideram essas políticas custosas ou politicamente impopulares.
4. **Necessidade de Atualização:** As políticas educacionais precisam ser atualizadas para acompanhar as mudanças nas questões ambientais e nas melhores práticas em Educação Ambiental.

Para superar esses desafios, as políticas educacionais devem ser formuladas com base em melhores práticas. Algumas abordagens eficazes incluem:

1. **Participação das Partes Interessadas:** Envolver educadores,

comunidades, especialistas em Educação Ambiental e organizações ambientais na elaboração de políticas pode garantir uma abordagem equilibrada e apoiada.

2. **Recursos Suficientes:** Alocar recursos adequados para a implementação de políticas de Educação Ambiental, incluindo financiamento para formação de professores e materiais didáticos.
3. **Avaliação Contínua:** Implementar mecanismos de avaliação e monitoramento que permitam a adaptação das políticas de Educação Ambiental com base em evidências.
4. **Educação e Sensibilização Pública:** Promover a importância da Educação Ambiental entre o público em geral para ganhar apoio à implementação de políticas.

A relação entre as políticas educacionais e a Educação Ambiental é crucial para garantir que a próxima geração esteja bem equipada para enfrentar os desafios ambientais globais. Políticas eficazes podem servir como catalisadores para a conscientização, ação e responsabilidade ambiental dos alunos.

2. Educação Ambiental e Diversidade Cultural: Promovendo a Sensibilidade e Inclusão

A Educação Ambiental é uma abordagem fundamental para promover a conscientização e ação em relação às questões ambientais. No entanto, é essencial que a Educação Ambiental seja sensível à diversidade cultural, reconhecendo que diferentes comunidades têm perspectivas e valores únicos em relação ao meio ambiente. Este capítulo explora como a Educação Ambiental pode ser adaptada para abordar questões de justiça ambiental e inclusão, garantindo que todos tenham acesso a uma educação ambiental significativa.

A diversidade cultural é uma característica intrínseca de qualquer sociedade. Diferentes grupos culturais possuem tradições, crenças, práticas e conhecimentos que moldam sua relação com o meio ambiente. Portanto, a Educação Ambiental deve ser sensível a essas diferenças culturais, reconhecendo que não existe uma abordagem única que funcione para todos.

Uma abordagem culturalmente sensível à Educação Ambiental começa por respeitar e valorizar o conhecimento tradicional das comunidades indígenas, grupos étnicos minoritários e outros segmentos da população. Isso envolve ouvir e aprender com essas comunidades, reconhecendo sua expertise em relação à terra, recursos naturais e práticas sustentáveis.

A justiça ambiental envolve garantir que todas as comunidades tenham igualdade de acesso aos benefícios da Educação Ambiental e também à proteção do meio ambiente. Muitas vezes, comunidades de baixa renda e minorias étnicas enfrentam uma distribuição desigual dos impactos ambientais negativos, como poluição do ar e da água. Portanto, a Educação Ambiental deve abordar questões de justiça ambiental, promovendo uma compreensão mais profunda das disparidades e capacitando as comunidades a advogar por mudanças.

A inclusão na Educação Ambiental significa garantir que todas as pessoas, independentemente de sua origem cultural, raça, gênero ou outras características, tenham a oportunidade de participar plenamente. Isso inclui a adaptação de estratégias de ensino e materiais para atender às necessidades de todos os alunos.

Uma abordagem inclusiva também envolve a criação de ambientes de aprendizado que sejam respeitosos e acolhedores para todos. A Educação Ambiental pode ser uma ferramenta poderosa para combater o preconceito e a discriminação, promovendo a compreensão mútua e o respeito por todas as culturas e identidades.

Exemplos de Práticas Bem-Sucedidas:

- **Parcerias Comunitárias:** Colaborar com líderes comunitários e organizações locais para desenvolver programas de Educação Ambiental que respeitem e incorporem os conhecimentos e valores culturais das comunidades.
- **Abordagem Interdisciplinar:** Integrar tópicos de diversidade cultural e justiça ambiental em várias disciplinas, como ciências, história, geografia e literatura, para fornecer uma visão abrangente das questões ambientais.
- **Diálogo e Compreensão Mútua:** Promover o diálogo aberto e a troca de

conhecimentos entre diferentes grupos culturais para construir pontes de entendimento e respeito.

- **Experiências Práticas:** Envolver os alunos em atividades práticas que os conectem diretamente com seu ambiente local, incentivando-os a explorar e valorizar sua própria herança cultural e sua relação com a natureza.

A Educação Ambiental deve ser uma ferramenta que une comunidades em prol da proteção do meio ambiente e da justiça ambiental. A sensibilidade à diversidade cultural e à inclusão é essencial para garantir que todos tenham a oportunidade de se envolver e contribuir para um futuro sustentável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Ambiental é mais do que uma simples adição ao currículo escolar; é um processo transformador que molda a forma como as gerações futuras veem, compreendem e interagem com o meio ambiente. Ela capacita os alunos a reconhecer a interconexão entre a ação humana e o estado do planeta, permitindo-lhes adotar uma abordagem informada e responsável para lidar com questões ambientais.

Os benefícios da Educação Ambiental são numerosos e abrangentes. Além de promover a conscientização, a Educação Ambiental motiva os alunos a se tornarem agentes ativos de mudança. Os programas práticos, as experiências no campo e a interação direta com a natureza permitem que os alunos entendam os desafios ambientais em um nível pessoal. Essas experiências frequentemente se traduzem em ações sustentáveis, influenciando não apenas o comportamento dos alunos, mas também o de suas famílias e comunidades.

No entanto, a implementação da Educação Ambiental nas escolas não é isenta de desafios. A falta de tempo no currículo, a falta de formação de professores, a resistência política e a falta de recursos financeiros podem ser obstáculos a superar. Além disso, a Educação Ambiental deve ser sensível à diversidade cultural e abordar questões de justiça ambiental, garantindo que todos os alunos tenham igualdade de acesso a uma educação ambiental de qualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DOS SANTOS NARCIZO, Kaliane Roberta. Uma análise sobre a importância de trabalhar educação ambiental nas escolas. **REMEA-Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 22, 2009.

EFFTING, Tânia Regina. Educação Ambiental nas Escolas Públicas: realidade e desafios. **Monografia (Pós Graduação em “Latu Sensu” Planejamento Para o Desenvolvimento Sustentável)–Centro de Ciências Agrárias, Universidade Estadual do Oeste**, v. 90, p. 76, 2007.

LOUREIRO, Carlos Frederico B.; COSSÍO, Mauricio F. Blanco. Um olhar sobre a educação ambiental nas escolas: considerações iniciais sobre os resultados do projeto “O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental?”. **Conceitos e práticas em educação ambiental na escola**, v. 57, 2007.

DE SOUSA, Gláucia Lourenço et al. A Importância da educação ambiental na escola nas séries iniciais. **Revista Eletrônica Faculdade Montes Belos**, v. 4, n. 1, 2011.

SATO, Michèle. Formação em Educação Ambiental–da escola à comunidade. **Panorama da educação ambiental no ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria do Ensino Fundamental**, p. 07-15, 2001.

O DESENVOLVIMENTO DO DESENHO INFANTIL

Priscila Silva Brito

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo buscar o desenvolvimento do desenho infantil como aliado da expressão da criança, um meio importante para a reflexão quanto à valorização da intervenção deste sujeito no meio social e, principalmente, escolar. Através dele a criança expressa suas ideias, seus sentimentos, desejos e comunicam suas descobertas, seus anseios e vontades. Assim, o desenho é uma linguagem significativa, pois é através dele que a criança manifesta sua concepção de mundo. O desenho como uma possibilidade de falar marca o desenvolvimento da infância. A ação da criança, através do desenho demonstra seu nível de desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e emocional.

Palavras-chave: Desenho infantil. Desenvolvimento. Infância.

ABSTRACT

The aim of this study is to develop children 's drawings as an ally of the child' s expression, an important means for reflection on the value of this subject 's intervention in the social and, especially, school environment. Through him the child expresses his ideas, his feelings, his desires and communicate his discoveries, his desires and wishes. Thus, drawing is a meaningful language, for it is through it that the child manifests his conception of the world. Drawing as a possibility of speaking marks the development of childhood. The child's action through drawing demonstrates his level of cognitive, affective, social and emotional development.

Keywords: Child's drawing. Development. Childhood.

INTRODUÇÃO

A arte proporciona à criança o desenvolvimento da criatividade, torna-a mais sensível, aumenta seus horizontes cognitivos, a compreensão e expressão do ser humano. A criança desde pequena encontra diversas formas de arte, quando entra na escola cresce a necessidade de compreensão e expressão através da arte.

As crianças de um modo geral gostam de desenhar. Isso se deve ao fato de que o desenho é uma atividade lúdica e divertida, na qual a criança consegue se expressar através de seus traços e cores.

O ato de desenhar, além de ser uma forma de expressão, contribui para o desenvolvimento infantil, pois ajuda na estruturação do pensamento, coordenação entre o que se vê e movimento, construção da noção espacial entre outros.

Ao desenhar a criança reage de diferentes maneiras, determina novos entendimentos e mostra seus desejos, angústias, interpretações e expectativas. Apresenta sua capacidade de reflexão e de participação nas elaborações de culturas, estruturas físicas, organizacionais, no mundo dos adultos.

Analisando esta capacidade infantil de atuação no meio adulto, onde os pequenos desenvolvem suas manifestações e raciocínios, revela-nos a importância da valorização das produções gráficas infantis, e o professor tem um papel fundamental em acompanhar e incentivar este processo.

A educação infantil constitui um amplo campo de investigação, pois é nesta fase em que a criança está se descobrindo, o outro e o mundo, entrando em contato com o meio social. Diante disto, a educação infantil deve ser vista como um espaço pedagógico, onde a criança além de socializar-se e ser bem cuidada, poderá construir através das brincadeiras, histórias, canções e desenhos, as representações para que possa ler o mundo a sua volta, contribuindo assim para uma aproximação com o universo da linguagem escrita.

O professor tem um papel de grande valor, auxiliando a criança, respeitando seu ritmo, percebendo sua concentração e o prazer em criar em um simples desenhar. Se quiser que a criança realmente se desenvolva da melhor

maneira possível é necessário dar atenção que responda a seus interesses, consciente das possibilidades, encorajando-a a continuar.

Com a realização deste trabalho buscou-se propor uma reflexão aos educadores acerca da importância do desenho infantil, visando melhores resultados no desenvolvimento da criança.

Para melhor compreender esta questão faz-se necessário um levantamento histórico sobre o sentimento de infância, procurar compreendê-lo e observar sua evolução.

Segundo Áries “o sentimento de infância não significa o menos que afeição pelas crianças, corresponde à particularidade infantil, essa particularidade que distingue a criança do adulto, mesmo jovem”. (Áries, 1978).

A infância, a partir dos séculos XII ao XVIII, passou a ter várias significações dentro do imaginário do homem nos aspectos, econômicos, sociais, políticos e culturais.

Até o século XVII a criança não tinha muita atenção socialmente. Devido às más condições sanitárias, a mortalidade infantil era muito alta, por isso a criança era vista como um ser que não deveria se apegar, pois a qualquer momento poderia não estar mais lá, devido a sua morte precoce. A sociedade via a criança como um ser produtivo, que tinha uma função utilitária, pois a partir dos sete anos de idade a criança era submetida à vida adulta, auxiliando na economia familiar, imitando os adultos. Assumia assim seu papel social. As famílias eram numerosas e momentos de afetos com as crianças eram raríssimos.

Com as reformas católica e protestante grandes mudanças sociais ocorreram. A criança e sua aprendizagem passaram a ter um novo olhar. A família passou a ter mais afeto com seus filhos.

A aprendizagem que antes era dada no convívio das crianças com os adultos em suas ocupações diárias passou-se a realizar nas escolas. Eleva-se então uma preocupação com a formação moral das crianças. Diante disso a igreja passa a nortear a aprendizagem, visando corrigir a desorientação das crianças. Considerava-se que ela era fruto do pecado e que deveria ser guiada pelo caminho do bem, segundo Kramer:

Nesse momento, o sentimento de infância corresponde a duas atitudes contraditórias: uma considera a criança ingênua, inocente e graciosa e

é traduzida pela aparição dos adultos, e a outra surge simultaneamente a primeira, mas se contrapõe à ela, tornando a criança um ser imperfeito e incompleto, que necessita de moralização e da educação feitas por um adulto. (Kramer, 2003 p. 18)

Kramer enfatiza ainda:

A inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização da sociedade. Assim, a ideia de infância não existiu sempre e da mesma maneira. Ao contrário a noção de infância surgiu com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudavam a inserção do papel social da criança na comunidade. (Kramer, 2003 p. 14)

A criança passa a ocupar um espaço maior na sociedade. Essa evolução traz transformações profundas na educação, nesse período começa a ter uma preocupação sobre a mentalidade infantil.

O atendimento à criança no Brasil está historicamente ligado a uma concepção de infância com base na assistência social, destinando-se, portanto, às crianças menos favorecidas, segundo Kramer (2003). Assim houve a implantação de programas compensatórios, destinados aos cuidados físicos, saúde e alimentação e não havia muita atenção ao desenvolvimento da criança e de sua aprendizagem.

A Constituição de 1988 trouxe importantes conquistas na área da educação infantil, seu reconhecimento em creches e pré-escolas passou a ser um direito da criança e um dever do Estado. Uma conquista desejada pelos movimentos proveniente da sociedade, em contraposição ao exercício ineficiente da educação e do cuidado da infância. A nova Constituição visa agir em defesa da escola pública de qualidade para todas as crianças.

A maneira como a infância é vista atualmente nos é apresentado no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasília, 1998) enfatizando que:

As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito próprio. Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem, as relações contraditórias que presenciam e, por meio de brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos. (Referencial Curricular Nacional, 1998, p.21).

Com base neste entendimento as crianças possuem culturas que são produzidas a partir das ressignificações que fazem das ações dos adultos, tornando assim indivíduos que recriam o seu modo e a sua forma de compreender os aspectos do mundo, indivíduos construtores de uma cultura própria. Portanto, concebe-se assim a criança com autonomia, em que ela é criadora e produz o que é significativo a seu ver; deixando assim de compreendê-la como ser passivo e reprodutor das ações dos adultos.

Assim, introduz uma nova concepção de infância, pois a escola favorece uma educação onde a criança será protagonista. Seja atuante, criativa, um indivíduo participante de seu processo de aprendizagem e não um indivíduo passivo que só recebe. A criança aprende com cada experiência que vive no mundo e com os adultos que lhe são exemplos, mas trazem também ao seu modo e adquire um novo olhar.

No momento em que as experiências de infância passaram a ser valorizadas foram criados vários programas e políticas que visassem promover e ampliar as condições indispensáveis para o exercício da cidadania das crianças, que por sua vez, passaram a ocupar um lugar de importância na sociedade.

A criação do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) no ano de 1990 que explicitou melhor cada um dos direitos, bem como os princípios que devem nortear as políticas de atendimento.

Houve também a criação dos Conselhos Tutelares. São órgãos municipais destinados a zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente, conforme determinado no Estatuto da Criança e do Adolescente (artigos 131 a 140). Nos casos em que atuam mais de um Conselho Tutelar, os conflitos de competência entre os Conselhos serão resolvidos pelo Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA), a luz das disposições da lei municipal.

No Brasil temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 que enfatizou a importância da educação infantil. A inserção da educação infantil na educação básica, como sua primeira etapa é o reconhecimento de que a educação começa nos primeiros anos de vida e é essencial para o cumprimento de sua finalidade, afirmada no artigo 22 da Lei: “a

educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e nos estudos posteriores”.

É de grande importância mencionar também o Plano Nacional de Educação (PNE), que em consonância com os princípios da Educação para Todos, estabelece metas relevantes de expansão e de melhoria da qualidade da educação infantil. A atuação, nesse sentido, tem como objetivo concretizar as metas estabelecidas no PNE e incentivar estados e municípios a elaborem seus planos locais de educação, contemplando neles a educação infantil ressaltando assim a importância destinada à infância na sociedade atual.

Através deste estudo histórico, pode-se constatar que o conceito de infância repercute fortemente na função da Educação Infantil, pois norteia todo o atendimento oferecido à criança pequena. Desta forma, a Educação Infantil está relacionada ao conceito de infância, tendo a sua evolução marcada pelas mudanças sociais que originaram um novo olhar sobre a criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenho infantil é uma base importante de análise da evolução infantil, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento, para o desenvolvimento motor, emocional e conseqüentemente para a aprendizagem como um todo. O desenho permite que a criança se comunique, expondo seus sentimentos e suas ideias.

São muitos os autores que dizem a respeito do desenho infantil, os quais afirmam que o desenho é um composto por fases, etapas, estágios, etc. Todos evidenciam sua importância dentro do processo de desenvolvimento da criança. A liberdade de ação, no que concerne à busca da expressão através do desenho, favorece os processos de criação do ser humano.

O desenho possibilita que a criança encontre uma maneira de lidar com a realidade a sua volta, ao representar situações de seu dia a dia, na família, escola, entre outros. Assim, a representação gráfica da criança permite aos profissionais e pesquisadores um vasto campo para a compreensão da realidade infantil que muitas vezes o desenho permite manifestar.

Para que as crianças possam desenhar, expressando seus pensamentos e emoções é necessário que os todos (família, professores) respeitem e incentivem este processo. Valorizando a maneira e o tempo de cada criança, elogiando, mostrando para elas que suas produções são valiosas se sentirão mais seguras. Contanto com esse apoio as crianças cresceram mais confiantes de suas possibilidades.

REFERÊNCIAS

ÁRIES, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro. LTC, 1978.

BINFARÉ, Carla. **Construção no desenho infantil**: dos modelos referenciais à problematização dos estereótipos. 2009. Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Pedagogia da Arte – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009 Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/15681/000688480.pdf>. Acesso em: 19 nov.2018.

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

BRASIL, Ministério da Educação e Desportos. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular para a Educação Infantil**. Brasília, 1998

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho**: O desenvolvimento do grafismo infantil. São Paulo: Scipione, 1993.

DERDYK, Edith. **O desenho da figura humana**. São Paulo: Scipione, 1993.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil**: A arte do disfarce. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel (Orgs.). **Infância: Fios e desafios da pesquisa**. 10ª ed. São Paulo: Papirus, 1996.

LOWENFELD, V.; BRITAIN, W. L. **Desenvolvimento da Capacidade Criadora**. São Paulo: Mestre Jou. 1977.

LUQUET, G. H. **O desenho infantil**. Porto: Editora do Minho, 1969.

LUQUET, G.H. **Arte Infantil**. Lisboa: Companhia Editora do Minho, 1969.

MÈREDIEU, Florence de. **O Desenho Infantil**. Tradução de Álvaro Lorencini e Sandra M. Nitrini. São Paulo: Cultrix 1974.

MOREIRA, Ana Angélica Albano. **O espaço do desenho: A educação do educador**. 12º ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

SALVADOR, Ana. **Conhecer a criança através do desenho**. Porto: Porto Editora, 1988.

SOUSA, Alberto, B. Educação pela arte e artes na educação. 3º ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L.S.; Luria, A.R.; Leontiev, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988.

O ENSINO DA SUSTENTABILIDADE AMBIENTAL

Raquel Silva Aparecido

RESUMO

Vamos abordar um pouco da história e transformações do trabalho e sociedades. Além de visitar o papel da escola no contexto apresentado. A partir destes pilares, com a construção de conhecimentos específicos, estaremos preparados para estabelecer conexões e construir novos pensamentos e atitudes.

Palavras-chave: sustentabilidade; educação; meio ambiente.

A sustentabilidade ambiental diz respeito à forma como nós, seres humanos, fazemos uso de todos os bens e recursos naturais disponíveis no planeta para suprir as nossas necessidades, mas sem que isso atrapalhe o fornecimento desses mesmos bens e recursos para as gerações que ainda estão por vir. Ela promove uma conscientização do que realmente pode-se entender sobre o que é sustentabilidade, uma vez que, ao se estudar a o desenvolvimento sustentável deve-se visar à educação como base para fundamentar um conceito consciente e que realmente promova a

sustentabilidade. Com isso ao se ter uma visão abrangente do meio ambiente, no qual vivemos, entende-se que nós, seres humanos constituímos parte integrante do mesmo e nessa ótica de desenvolvimento sustentável fica evidente que se pode ter o progresso material com a preservação dos recursos e serviços ecossistêmicos por sucessivas gerações e também permitir a conscientização do que é o desenvolvimento sustentável através de uma perspectiva da Educação Ambiental e com isso a formulação de ideais, não somente para o bem estar humano, mas também para a sustentabilidade do meio.

Abordar o que caracteriza uma inovação, quais são os tipos de inovação, como a inovação pode ser buscada em diferentes ambientes e seu impacto nas sociedades e economia dos países e também recapitular o objetivo da Agenda 2030 e os 17 ODSs (Objetivos de Desenvolvimento Sustentável) que estão incluídos na Matriz dos Saberes e Currículo da Cidade é outro aspecto importante ao se tratar deste tema tendo em vista o desenvolvimento e análise de conteúdos para promoção de novas atitudes em nossos adolescentes, adultos e seres conscientes na sua participação neste mundo sustentável.

De acordo com Leff (2001) o princípio de sustentabilidade surge como uma resposta à fratura da razão modernizadora e como uma condição para construir uma nova racionalidade produtiva, fundada no potencial ecológico e em novos sentidos de civilização a partir da diversidade cultural do gênero humano. Trata-se da reapropriação da natureza e da invenção do mundo; não só de um mundo no qual caibam muitos mundos, mas de um mundo conformado por uma diversidade de mundos, abrindo o cerco da ordem econômica-ecológica globalizada. Esse processo de transição de um sistema

para outro somente será possível através da Educação Ambiental, que fornece as bases teóricas para chegar-se a sustentabilidade. É pela integração das esferas: política, social, econômica e ambiental que se terá a plenitude do desenvolvimento sustentável, através da Educação Ambiental.

Sabemos que as mudanças que temos vivido nas últimas décadas são incontestáveis devido aos avanços científicos e tecnológicos vivenciados pela humanidade. O uso da internet, os dispositivos móveis como o smartphone, o carro elétrico, a nanotecnologia, os novos medicamentos (medicamentos biológicos, por exemplo), as vacinas para o COVID-19 são alguns exemplos destes avanços, são inovações tecnológicas que alteraram as nossas vidas de maneira significativa.

Ao mesmo tempo, a humanidade está diante de importantes desafios e busca por um novo modelo que garanta a condições sustentáveis de vida no planeta, uma vida em harmonia com o meio ambiente. Estas são questões bastante complexas e tentar compreender as mudanças por diferentes perspectivas possibilita uma “vida menos automática”. As inovações, como as que foram citadas, provocam mudanças nas sociedades que estão em constante reorganização especialmente em momentos históricos em que as inovações tecnológicas são tão necessárias e eficazes.

Vale revisitar o conceito de sustentabilidade que une os aspectos econômicos, sociais e ambientais em um tripé que tem servido como pano de fundo para decisões diante das urgências do planeta, propondo a regeneração para o bem-estar e qualidade da vida no presente e no futuro, conforme proposto em FERNANDES, 2008.

Outro ponto a ser visto é a Agenda que se propõe a ser um plano de ação colaborativo para governos, sociedades, empresas e indivíduos. Criado em 2015 pelos países membros da ONU (Organização das Nações Unidas) organiza um plano de ação que envolve 5 P's: Pessoas, Planeta, Prosperidade, Paz, Parceria. Para implementar o plano de ação que envolve os 5 P's a ONU criou os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, os ODs.

- Pessoas: garantir que todos os seres humanos possam realizar o seu potencial em dignidade e igualdade, em um ambiente saudável.
- Planeta: proteger o planeta da degradação, sobretudo por meio do consumo e da produção sustentáveis, bem como da gestão sustentável dos seus recursos naturais.
- Prosperidade: assegurar que todos os seres humanos possam desfrutar de uma vida próspera e de plena realização pessoal.
- Paz: promover sociedades pacíficas, justas e inclusivas que estão livres do medo e da violência.
- Parceria: mobilizar os meios necessários para implementar esta Agenda por meio de uma Parceria Global para o Desenvolvimento Sustentável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se elencar o desenvolvimento sustentável visando somente à preservação dos recursos naturais, como uma nova visão para o desenvolvimento da sociedade, também generalizando, ou seja, não havendo a separação das esferas: natural, política e econômica e além do desenvolvimento endógeno, que se refere ao uso dos recursos locais, harmonizando as condições ecológicas, socioculturais e econômicas do próprio local.

A Educação Ambiental ao buscar valores que conduzam a uma convivência harmoniosa com o ambiente e as demais espécies que habitam o planeta, auxiliando uma análise crítica do princípio antropocêntrico, que tem levado, muitas vezes, à destruição inconsequente dos recursos naturais e de várias espécies. É preciso considerar que a natureza não é fonte inesgotável de recursos, suas reservas são finitas e devem ser utilizadas de maneira racional, evitando o desperdício e considerando a reciclagem como processo vital. Ao se ter a Educação Ambiental poderá ter-se a racionalidade de utilização dos recursos que são oferecidos a nós, seres humanos, pelo planeta no qual vivemos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

PLATAFORMA AGENDA 2030 – Sustentabilidade
<http://www.agenda2030.org.br/sobre/> Acessado em 25/07/2020 Wylinka -
<https://wylinka.org.br/impacto-wylinka/> Acessado em 25/07/2022 Science,

Technology and Innovation Outlook 2021 – OCDE em Portal da Indústria
<https://www.portaldaindustria.com.br/industria-de-a-z/inovacao/> Acessado em
25/07/2022

GALIAZZI, Maria do Carmo; FREITAS, José Vicente de (org.). Metodologias emergentes de pesquisa em educação ambiental. Ijuí: Editora Unijuí, 2005.

GUSMÁN, Eduardo Sevilla. Agroecologia e desarrolló rural sustentable: una propuesta desde Latino América. Rosario: 2000. LEFF, Enrique. Agroecologia e saber ambiental. Porto Alegre, v. 3. n. 1. Jan/Mar: 2002.

LEFF, Enrique. Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

RAMOS, Elisabeth Christmann. O processo de constituição das concepções de natureza: uma contribuição para o debate na Educação Ambiental. Revista Ambiente e Educação: 2010. Vol.15, p.67-91.

INSERÇÃO: PROCESSO DE ACOLHIDA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Vilma Mendes Rodrigues

Resumo:

A inserção é um momento primordial na vida das crianças e dos seus responsáveis, momento que deve ser feito com cautela respeitando sua singularidade e seus sentimentos.

Sendo assim, ao realizar a matrícula de cada criança é dialogado com as famílias para se preparar para este período, que será momento de se doar para seu filho e de conhecer a rotina da instituição e os profissionais que irão atender suas crianças.

O acesso da criança na educação infantil é a primeira transição de casa para um espaço coletivo público e institucionalizado. Esta mudança na vida da criança e de seus familiares ocorrem inúmeros sentimentos, de insegurança, de medo, de perda, desconforto.

A criança passa da convivência e do cuidado exclusivo da família, com um ou mais adultos à sua disposição, a conviver num ambiente que privilegia as interações e a coletividade, em que terá que dividir atenção do adulto dividir espaços e brinquedos.

Este momento ocorre quando a família decide dividir e compartilhar com a escola a responsabilidade da educação de seu filho, e nesta decisão é pensado como vai ser os primeiros dias na creche.

Palavras-chave: Singularidade; transição; adaptação; compartilhar.

Objetivo:

Propor que toda comunidade educativa compreenda a importância da inserção e a acolhida na vida das crianças e dos seus familiares respeitando suas singularidades.

Introdução:

“Segundo o dicionário Aurélio (2004) o termo adaptação quer dizer ação ou efeito de adaptar-se; tornar apto; fazer com que uma coisa combine convenientemente com outra; acomodar,

apropriar; ajustamento de um organismo, particularmente do homem, às condições do meio ambiente. Já a palavra acolhimento refere-se ao ato de acolher, refúgio, amparo, hospitalidade, receber com agrado. Por sua vez, o termo inserção significa o ato de inserir, que quer dizer introduzir, incluir (-se) num conjunto, integrar, intercalar, fazer parte de (um contexto) ”.

Neste trabalho será abordado a temática “Inserção, acolhida na educação infantil de criança de zero a três anos” que consiste em uma reflexão entre teoria e prática acerca de experiências e vivências no Centro Social que fica localizado em São Paulo. Nesta instituição acredita-se que para a criança ainda que pequena se sinta pertencente levará um tempo para se “adaptar” e ser “inserida” neste espaço.

Centro social acredita que a criança deve ser inserida no espaço escolar aos poucos processualmente respeitando sua singularidade até que a criança se sinta em um ambiente de pertencimento. Este período deve ser de acolhimento de acomodação onde se respeita o tempo, o ritmo de cada criança. É comum que algumas crianças se utilizem da linguagem do choro, pois ela se encontra em ambiente diferente do que está habituada e o professor deve entender e compreender sua comunicação, seja ela oral, corporal e de expressão, que deverá ter um olhar e uma escuta atenta para acolher e tentar envolver as crianças no cotidiano para uma boa convivência com seus pares.

“Nos primeiros anos de vida de uma criança, ela acredita que o mundo gira em torno dela, só depois de conviver com outras crianças em um ambiente apropriado para isso é que ela percebe que neste espaço existe o outro e neste momento de adaptação que o papel do adulto enquanto parceiro é fundamental, até porque a cada novo ano há uma nova adaptação’. Maria Clotilde Rossetti-Ferreira, Ana Maria M. Teixeira.

Para realizar este trabalho com as crianças desta instituição foi refletido e pensando na organização no ano que antecede o atendimento, embora saibamos que a inserção pode ocorrer ao longo de todo o ano. E estes profissionais devem estar preparados para o atendimento visando a qualidade. Deve pensar em um espaço amplo e seguro, no mobiliário adequando a faixa etária, na organização dos brinquedos na altura da criança que ela possa pegar o brinquedo no momento do seu desejo. Estes ambientes na qual a criança vai passar no mínimo dez horas do seu dia deve ser provocador e estimulante e ter situações de aprendizagens que desenvolva a criança de maneira integral,

cognitiva, física e emocional.

Além de se pensar quem são estes profissionais e qual perfil deve ter. Organizar e contratar formadores para temáticas que amplie os conhecimentos destes profissionais para qualificar o atendimento e acolhida destas crianças.

Desta maneira se faz necessária acolhida e a inserção afetuosa para que se criem vínculos com as crianças e famílias aos poucos elas se tornem pertencentes dos espaços.

O acolhimento deve acontecer todo dia na entrada; após uma temporada sem vir à escola; quando algum imprevisto acontece e a criança sai mais tarde; depois que as outras já saíram; após um período de doença e, enfim, sempre que o adulto julgar conveniente, porque é bom para toda criança ser bem-recebida e sentir-se importante para alguém. Nós, adultos, também somos sensíveis ao acolhimento. Ortiz, Cisele.

Fundamentação teórica:

Segundo as Autoras Rossetti-Ferreira e Teixeira (2009) a inserção é um período importante na vida de todos os envolvidos. E a família deve se preparar para acompanhar seu filho neste período para que seja momento tranquilo e sem traumas. A inserção é um período rico de encontros e exige dos profissionais constante atenção, a fim de poderem encorajar e facilitar essa nova e importante experiência vivida pelas crianças e seus familiares.

Nesse processo, cada criança manifesta seus sentimentos de maneira própria, o que exige e a elaboração de um planejamento que privilegie o direito à atenção individual. Nesse sentido, a organização do tempo, espaços, materiais e atividades são elementos importantes a serem contemplados no planejamento.

De acordo com Gandini (2002), ela destaca a importância da família nos primeiros dias de creche com intuito de conhecer os professores e compreender a rotina na qual as crianças vão vivenciar. A estratégia de ingressar na creche no início do ano letivo ajuda as crianças, e os pais e os professores construir um contexto de relações que continua a crescer. E ao longo do ano, são realizadas outras reuniões com a clara intencionalidade de dar continuidade aos relacionamentos e consolidá-los.

Dados do relato de experiência:

Este trabalho será desenvolvido no Centro Social que fica em São Paulo. A unidade está localizada no entorno de uma comunidade em que a maioria de nossas crianças estão inseridas em território de vulnerabilidade social nos aspectos econômico, de moradia, da saúde, de transporte e outros.

Ao realizarmos este trabalho é combinado com a família no momento da matrícula que ao iniciarmos o ano será solicitado a participação de um familiar para acompanhar sua criança em seus primeiros dias até que elas fiquem bem e que se sintam segura e acolhido.

No primeiro dia é feito um convite para as famílias comparecem na unidade para uma reunião geral na qual é apresentado todo corpo docente (educadores, cozinheiras, colaboradores do apoio, técnica da Saúde a equipe interdisciplinar (Coordenadora, Assistente Social, Educador da Pastoral e Diretora). Neste encontro é proporcionado um pouco da história do fundador da instituição e trazendo de maneira suscita a concepção e os documentos da Instituição PPP - Projeto Político Pedagógico e da SME – Secretária Municipal de Ensino, documentos estes que norteia a educação.

E no dia seguinte as famílias chegam para a inserção juntamente com os educandos, alguns chegam na unidade se comunicando pela linguagem do choro, talvez porque estranham o local e as pessoas e até mesmo se estranham entre seus pares. Outras chegam observando tentando entender que lugar e pessoas são estas. Segundo Forneiro, (1998 p.233) o ambiente provoca diversas reações nas crianças de acordo com o som, o cheiro o movimento que tem este espaço “como um todo indissociável de objetos, odores, formas, cores, sons e pessoas que habitam e se relacionam dentro de uma estrutura física determinada que contém tudo e que, ao mesmo tempo, é contida por todos esses elementos que pulsam dentro dele como se tivessem vida”.

As educadoras acolhem as crianças e as famílias com intuito de se aproximar para conhecer lós e aos poucos e processualmente vai sendo criado vínculo e as parcerias entre os educadores e as famílias.

Este trabalho com as crianças na educação infantil deve ser refletido e um planejamento na qual deve ser incluso situações de aprendizagens para os

educandos pesando em criar vínculos e acolhendo e inserindo seus familiares em oficinas para ornamentação dos espaços para que todos se sintam pertencentes.

Neste planejamento deve ser pensar em um espaço amplo e seguro, no mobiliário adequando a faixa etária, na organização dos brinquedos na altura da criança que ela possa pegar o brinquedo no momento do seu desejo e anseio e não no momento que o adulto deixar.

Nos primeiros dias as crianças e os bebês ao chegar em um ambiente até então desconhecidos, em seu primeiro contato com pessoas que ainda não são familiares, isso pode levar ao estranhamento. E o papel do educador e de tornar este momento rico de afeto, de se aproximar da criança e da família para que aos poucos e processualmente possa ser criado vínculo. Este período e os outros que dará ao longo do ao letivo e o momento da acolhida, do afeto, do toque de se envolver e se deixar se envolvido. Este trabalho é realizado todos os anos neste espaço cuja temática é a “Inserção”.

Na Itália este conceito se refere a entrada da criança em um espaço novo e dentro de um contexto na qual ainda não tem conhecimento.

“O conceito italiano de inserção designa o processo inicial de acolhida da criança a nova comunidade. ” (GANDINI e EDWARDS, 2002, p.135). E no Brasil se refere o termo adaptação algo já pré-estabelecido imposto e se difere do termo inserção que o respeito de inserir o ser humano dentro de um espaço seja escolar ou em outro espaço.

A inserção que é realizada no início do ano e disponibilizado três horários para as famílias. Dois pequenos grupos de crianças chegam para acolhida pela manhã. Das 7h às 9h e outro das 9h30 as 11h30 e outro grupo chegam no período tarde das 13h às 16h30. E assim foi nos primeiros 3 dias da inserção. Esta organização para os infantis 1, 2 e 3.

As famílias chegam com as crianças e bebês para participar da rotina dentro da Centro Social. A rotina é um elemento importante da Educação Infantil, por proporcionar à criança sentimentos de estabilidade e segurança. Traz à criança maior facilidade de organização espaço-temporal, e a liberta do sentimento de estresse que uma rotina desestruturada pode causar. Entretanto, como vimos a rotina não precisa ser rígida, sem espaço para invenção (por parte dos

professores e das crianças). Pelo contrário a rotina pode ser rica, alegre e prazerosa, proporcionado espaço para a construção diária do projeto político-pedagógico da instituição de Educação Infantil. (Portal da educação).

Acolhida da família e das crianças as 7H da manhã às 7h30 momento do café matinal, depois brincam escutam músicas e histórias as 9 horas hora da colação. Colação são pequenas refeições que são feitas entre as refeições. Depois as 10 horas momento do almoço para as crianças que já se alimentam de alimento sólido. Este período para as famílias e momento de acompanhar seus filhos neste momento tão rico de aprendizagem. Para algumas crianças este período pode ser tranquilo elas brincam aceitam o contato das educadoras não lhes causam estranhamento e demonstram estar bem longe dos seus familiares. Nestes casos as educadoras convidam as famílias a participar das oficinas para ornamentar o espaço sala e até mesmo outros espaços externos. Nestas oficinas são ornamentados os painéis, são encapados com tecidos os pneus, são confeccionadas almofadas, tapetes, cortinas e outros com estas oficinas fazendo com que todos se sintam pertencentes do contexto escolar.

Desta maneira as educadoras podem observar a reação dos bebês longe das famílias e criando vínculo e os conhecendo. Após este período dentro da rotina a família vai embora repetindo em os outros dias até que as crianças estejam se sentindo pertencentes e inseridas dentro do espaço.

Caso seja necessário quando a criança esteja sob os cuidados das educadoras sendo imprescindível entrar em contato com a família se a criança apresentar algum desconforto ou se não se alimentar e entrado em contato com a família para comparecer na unidade para busca lós.

As famílias e crianças que chegam no período tarde participam da rotina da tarde. Chegam as 13 horas para ser acolhidos pelas educadoras e as 13 horas 30 e oferecido a colação da tarde que é o leite na mamadeira ou em caneca para as crianças e bebês. Retorna neste momento para sala para troca de fralda para brincar para ter contato com as educadoras e criar vínculos. A troca é um momento de contato do toque do cuidado, do diálogo, trazendo hábitos saudáveis para os bebês. As 15 horas, hora do jantar para as crianças e bebês que comem alimentos sólidos. A alimentação de acordo com a faixa etária das crianças.

Após este período de acordo com aceitação de cada criança pensando na sua

singularidade sendo possível a família poderá se ausentar. Elas são convidadas a participar da oficina para ornamentar os espaços interno e externo da escola. A rotina das crianças maiores dos outros infantis como do infantil 4 é bem parecida em questão de horários e da participação dos familiares são crianças de 3 anos que até o final de 2017 completam quatro anos. Para estas crianças também é combinado o acompanhamento de um familiar para os primeiros dias de inserção para que as crianças se sintam segura e se encantam com o ambiente e com as pessoas que circulam estes espaços. Porém o que se percebe que com o passar dos anos as famílias das crianças destes agrupamentos acabam diminuindo a suas participações na inserção das crianças. Ainda não se tem informação concreta da diminuição desta participação das famílias, por mais que as crianças tenham familiaridade com os educadores e conhecem e se sintam pertencentes ainda assim pode causar estranhamento e insegurança em seus primeiros dias.

O que se percebe que nesta fase da vida as crianças por ser maiores as famílias colocam as crianças no transporte escolar tendo pouco vínculo com a escola e com os educadores. O meio de comunicação e por meio da agenda escolar que é disponibilizada pela instituição no início do ano ou via telefone. Por mais que se tem pouca participação das famílias mesmo assim a ornamentação e feita por aquelas famílias que podem participar deste momento. Porém as educadoras incluem em seu planejamento situações de aprendizagens que tenham a participação das crianças na ornamentação da sala.

Este ano tivemos a participação de alguns familiares que puderam nós ajudar nesta ornamentação que confeccionaram tapete, lustre, reformaram alguns móveis da sala: armário, fogão e sofá.

Sendo assim, podemos perceber que a inserção resulta em resultados positivos na vida das crianças e de seus familiares, trazendo pertencimento, conforto, segurança e desenvolvimento no processo de ensino e aprendizagem.

A mudança do espaço casa para o espaço escolar vai sendo introduzido aos poucos em um processo tranquilo e não imposto pelo adulto em um currículo hegemônico.

É necessário refletir e planejar o trabalho tendo a família como protagonista, não como apreciadora do produto final. (RMS, p. 210).

Discussão:

Segundo as autoras Rossetti-Ferreira e Teixeira (2009) destaca a importância do período da inserção e dos seus familiares dentro do contexto escolar para que este momento seja prazeroso tranquilo e para que não cause traumas na vida dos envolvidos.

E para ser um período de aprendizagem os professores devem pensar e refletir em um planejamento que envolva as crianças e família destacando suas especificidades.

Nesse sentido, deve pensar em oficinas para a participação das famílias na ornamentação dos espaços na organização do tempo, e dos materiais e nas situações de aprendizagens para as crianças que deve conter neste planejamento.

Gandini (2002 p. 82), afirma e valoriza a participação da família em acompanhar os primeiros dias das crianças em um espaço institucionalizado como a creche com desígnio de conhecer os professores e os envolvidos neste espaço até para compreender e entender a rotina na qual as crianças vão vivenciar.

REFERÊNCIAS:

ROSSETTI, Maria C. Ferreira (Org.) Ana Maria M. Teixeira. **Os Afazeres na educação infantil;**

MOSCHETO, Marta Debortoli e Santos Chiquito, Ricardo. **Projeto Marista para a Educação Infantil - Currículo Em Movimento, 2008 p.210;**

GANDINI, Lella e Edwards Carolyn, **BAMBINI: A Abordagem Italiana, A Educação Infantil, 2002 p.82.**

Forneiro, 1998, p. 233.

ORTIZ, Cisele. **Acolhimento adaptação na creche.** (Site: avisala.org.br/undex.php/assunto/jeitos-de-cuidar/entre-adaptar-se-e-ser-acolhido) consulta em 10/05/2017 – às 20h38.

ROSEMBERG, Fúlvia, Malta Campos, Maria, **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças** / Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg. – 6.ed. Brasília : MEC, SEB, 2009. 44 p. : il. ISBN 978-85-7783- 019-0.

OS IDEOGRAMAS NAS ARTES MARCIAIS: DESVENDANDO SIGNIFICADOS, CULTIVANDO VALORES

Anízio Alves dos Santos Júnior

RESUMO

O tema artes marciais na escola está presente nos parâmetros curriculares nacionais, bem como na Base Nacional Comum Curricular e outros documentos da rede pública de ensino. Essa discussão vem crescendo cada vez mais, sendo o tema muito discutido no meio acadêmico inclusive em cursos de graduação e pós-graduação em Educação Física, portanto diversos fatores contribuem para que as artes marciais sejam conteúdos abordados nas escolas.

O objetivo deste artigo é chamar a atenção sobre a importância dos significados dos ideogramas japoneses em um projeto escolar de artes marciais, destacando não apenas os aspectos técnicos da prática das lutas, mas também os valores culturais e filosóficos incorporados na linguagem dos kanjis e refletir se a arte marcial tem sido abordada nas aulas de acordo com o que é proposto nos documentos oficiais.

Palavras-chave: Lutas; Educação Física Escolar; Pedagogia; Aprendizagem.

DESENVOLVIMENTO

O tema lutas e artes marciais é muito amplo e pode ser abordado em muitas áreas principalmente nas aulas de história e educação física, seja pela prática ou mesmo conhecendo a sua filosofia e aplicando seus princípios de disciplina e autocontrole nas questões cotidianas.

A luta é considerada uma manifestação cultural presente desde a antiguidade e transmitida de geração em geração. Por ser uma arte viva está em constante transformação adquirindo traços peculiares dependendo da época e do local onde foi desenvolvida. Não existem registros escritos precisos sobre a origem das artes marciais, desde os tempos mais antigos o homem luta, para sobreviver, para disputar territórios ou mesmo para se exercitar e por diversão.

É possível encontrar pinturas nas cavernas com cenas de lutas que faziam parte do cotidiano dos povos da pré-história, também podemos encontrar a luta presente nos escritos sagrados das diversas religiões, em vasos, na literatura e outras formas de arte.

ARTE MARCIAL NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Descrita tanto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) as lutas devem ser inseridas nas aulas de educação física escolar, sendo que arte marcial pode ser considerada um conteúdo importante no cenário

escolar, pois visa preparar um cidadão crítico e solidário nos diversos momentos da vida, por auxiliar o aluno para conviver em sociedade, aprendendo a manter o controle do seu corpo e da sua mente.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) definem lutas como disputas em que o oponente deve ser subjugado, mediante técnicas e estratégias de desequilíbrio, contusão, imobilização ou exclusão de um determinado espaço na combinação de ações de ataque e defesa. Caracterizam-se por uma regulamentação específica, a fim de punir atitudes de violência e de deslealdade.

No mesmo documento são citados como exemplo de lutas as brincadeiras de cabo-de-guerra e braço-de-ferro até as práticas mais complexas da capoeira, do judô e do karatê. (BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC /SEF, 1998. 114 p.)

De acordo com a BNCC, as lutas compõem o repertório de práticas corporais a serem abordadas ao longo das aulas de Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A unidade temática “lutas” focaliza as disputas corporais, nas quais os participantes empregam técnicas, táticas e estratégias específicas para imobilizar, desequilibrar, atingir ou excluir o oponente de um determinado espaço, combinando ações de ataque e defesa dirigidas ao corpo do adversário. Dessa forma, além das lutas presentes no contexto comunitário e regional, podem ser tratadas lutas.

As lutas podem ser estudadas na escola dentro das aulas de educação física ou mesmo em projetos interdisciplinares no contra turno, importante salientar que os projetos devem apresentar a arte marcial dentro das três dimensões: Conceitual, Procedimental e Atitudinal. Essas três dimensões estejam divididas, para melhor compreensão, na sua prática estão conectadas não sendo possível apresentá-las de forma separada.

OS IDEOGRAMAS

Nesse artigo em especial, o tema ideogramas pode ser considerado pertencente a dimensão conceitual da arte. A dimensão conceitual é aquela que dará sentido a prática, permitindo que os alunos possam refletir diversas questões desde como surgiram as diversas formas de luta, quais as necessidades dos homens em cada época bem como como a luta evoluiu de um simples confronto de sobrevivência a arte marcial que temos hoje.

Conforme argumenta Neuenfeldt (2008, p. 153): [...] os alunos necessitam adquirir conhecimentos, não apenas de como fazerem exercícios físicos, de como praticarem esportes, mas de serem capazes de entender e analisar sua condição de sujeito cultural e histórico, numa sociedade que possui uma cultura de movimento da qual ele faz parte.

Os kanjis são símbolos japoneses adquiridos através da China utilizados na escrita por alguns também chamados de ideograma eles são caracteres que carregam ideias e muitas vezes representam conceitos abstratos com mais de uma interpretação.

Portando a caligrafia para os japoneses é como uma forma de arte. Através de único símbolo podemos expressar muitas ideias e conceitos sendo que uma única interpretação não daria conta de todos os significados.

Estudar os significados dos ideogramas japoneses pode ser uma parte interessante e enriquecedora do ensino de artes marciais na escola, especialmente se as artes marciais têm raízes japonesas, como o Judô, Karatê, Aikido, entre outras. Existem várias razões pelas quais isso pode ser benéfico, a compreensão dos ideogramas japoneses ajuda os alunos a se conectarem com a cultura das artes marciais. Isso pode aumentar a apreciação e o respeito pela cultura japonesa, bem como a história e a tradição das artes marciais.

Muitos ideogramas japoneses têm significados profundos e filosóficos. Por exemplo, os caracteres que compõem palavras e frases usadas nas artes marciais frequentemente se relacionam com conceitos como respeito, disciplina, perseverança, harmonia e auto aperfeiçoamento. Compreender esses significados pode ajudar os alunos a incorporar esses valores em sua prática. O ideograma japonês também pode enriquecer o vocabulário dos alunos, permitindo que eles compreendam melhor os termos técnicos e os princípios subjacentes das artes marciais.

Um ponto de partida para a análise dos ideogramas poderia ser estudar os ideogramas japoneses que formam o nome das lutas por exemplo Judô.

Uma das primeiras coisas que me chamam atenção ao pensar em origem de algo, é em sua análise etimológica. Principalmente em termos de arte marcial, esse sempre me pareceu um caminho nada mais que lógico. Pensemos assim: já que cada estilo de arte marcial foi criado por alguém, alguém criou um nome para identificar o estilo de luta que havia criado, ou seja, este é o momento em que o próprio autor percebe a inovação daquilo que criou. (Gustavo Goulart no artigo “Jiu Jitsu ou Jujutsu? A raiz da palavra”)

OS IDEOGRAMAS DA PALAVRA JUDÔ

O termo JUDÔ é formado por dois ideogramas JU (suavidade/flexibilidade) e DO (caminho) formando Caminho da Suavidade.

SUAVIDADE

“O ideograma JU provavelmente deriva de uma passagem no antigo tratado militar chinês, o San-Lue (San Ryaku em japonês), que remonta ao período chinês da primavera e do outono (722-481 a.C.). A passagem em questão declara "Ju yoku sei go"(柔能制刚) ou "A suavidade controla bem a dureza". Isso deu origem à ideia popular de que, para derrotar uma força mais forte, uma força mais fraca nunca deveria tentar usar resistência. Quando aplicado ao agarrar em combate próximo, isso significava que a força mais fraca deveria se submeter a ser empurrada, a fim de anular a força de ataque. Trabalhar a favor em vez de contra uma força de ataque ajudará a desequilibrar um atacante e tenderá a fazê-lo cair.” (Serge Mol, **Classical Fighting Arts of Japan**)



O JU ou JIU conforme a pronúncia de determinados lugares. Tem como tradução Suavidade. A suavidade é um conceito que carrega o sentido de fluidez, adaptação ou flexibilidade.

O ideograma "Ju" (柔) nas artes marciais japonesas é comumente traduzido como "suavidade" ou "flexibilidade". Segundo alguns tradutores e estudiosos esse kanji é oriundo de um pictograma antigo que representa o broto de uma árvore.

A interpretação de "Ju" como um broto de uma planta é uma analogia interessante que pode ser associada a vários significados dentro do contexto das artes marciais. Aqui estão algumas maneiras de explorar essa metáfora:

Assim como um broto cresce gradualmente para se tornar uma árvore, a prática do princípio da suavidade nas artes marciais envolve um desenvolvimento contínuo ao longo do tempo. A suavidade não é algo instantâneo, mas um processo de crescimento constante. Apesar de ser delicado, possui uma resistência interna. Da mesma forma, a suavidade nas artes marciais não significa fraqueza, mas a capacidade de lidar com a resistência de maneira controlada e eficaz.

O broto se adapta às condições ao seu redor para crescer. Da mesma forma, a suavidade a arte envolve a capacidade de se adaptar às circunstâncias, fluindo com a energia em vez de resistir rigidamente.

A pequena planta contém o potencial para se tornar uma árvore robusta. "Ju" sugere que a suavidade não é apenas uma qualidade passiva, mas pode ser uma fonte de força e poder quando usada adequadamente. O crescimento ainda pode ser associado ao conceito de "movimento não intencional" ou "não resistência". Da mesma forma, a suavidade muitas vezes envolve a ausência de resistência direta, permitindo que a energia flua de maneira natural, em consonância com o ritmo da vida.

Ao incorporar essa metáfora “do crescimento do Broto” em nossas reflexões sobre o ideograma "Ju", podemos destacar como a suavidade nas artes marciais não apenas representa uma técnica de movimento, mas também uma abordagem filosófica que abraça o crescimento, a adaptação e a harmonia com o ambiente ao redor.

Podendo desta forma carregar o sentido do desenvolvimento que não é algo acelerado ou forçado. Obedece a uma lei maior, a planta obedece ao ritmo que a natureza impõe, ela cresce em direção à luz de forma lenta, silenciosa, porém constante, se desviando dos obstáculos. Que impedem o seu crescimento em direção à luz.

Diz a lenda que o princípio da suavidade foi proposto por um médico oriental. Que durante um período de sua vida estava muito desanimado e não via sentido para sua vida E o trabalho? Algo parecido com o que hoje chamamos de platô. Um período de baixa produtividade em que perdemos o foco e o sentido do nosso existir. Esse médico decidiu então, dar um tempo e abandonar tudo para repensar seu propósito de vida e a estudar os princípios da dualidade Taichi, o Yin Yang. E durante esse afastamento, um dia observando a natureza em uma tarde de tempestade, notou que os fortes ramos da cerejeira

quebravam com os golpes da tempestade, enquanto os ramos do Salgueiro se dobravam e dessa maneira, não se danificavam.

Dessa observação surgiu a escola coração do Salgueiro ou espírito do Salgueiro, que defende como podemos ver, o princípio da suavidade que foi proposto através de uma minuciosa observação dos fenômenos naturais. A água, uma tempestade, ramos rígidos e flexíveis de uma árvore. Portanto, o ideograma “Ju” semelhante ao broto de uma planta, representa muito bem a força presente na natureza, chegando a comparar o broto com a ponta de uma lança, graças à sua capacidade de penetração. A terra é incapaz de deter o crescimento da plantinha.

CAMINHO

O caminho, DO em japonês ou TAO em chinês possuem o mesmo kanji e significados semelhantes. O ideograma DO é formado por dois símbolos que nos remetem a duas figuras: uma cabeça e um pé ou uma pegada como preferir. A cabeça e pé transmitem as seguintes interpretações, o pé indicando um movimento, o caminhar, o deslocamento ou ainda progresso e a cabeça caminhando junto analisando, refletindo sobre o caminhar.



O pé e a cabeça vão nos indicar a dualidade presente na arte marcial, sendo o pé ligado ao chão, a terra, a parte material ao mundo físico a luta nada mais é do que uma das formas de educar o corpo e a mente, cabeça presente no ideograma indica a ligação da arte ao mundo das ideias, do pensamento da análise.

Em linhas gerais o caminho é uma experiência ao mesmo tempo prática e teórica não podemos separar a cabeça do corpo a arte marcial somente poderá ser plenamente compreendida através da prática e do

tempo através da ação e da reflexão.

É importante salientar a respeito do sentido amplo do caminho, sabemos que os três grandes mestres do budo, Kano, Funakoshi e Ueshiba estudaram profundamente os clássicos chineses e dessa forma a filosofia taoísta influenciou profundamente a interpretação do caminho para esses mestres, então vamos refletir alguns pontos a respeito do caminho.

“O Tao que pode ser explicado com palavras não é o verdadeiro Tao. ” Tao te ching

De todos os conceitos presentes na arte marcial, o mais complexo e difícil de explicar é o caminho. É um conceito tão abrangente que se torna quase impossível defini-lo em palavras, pois vai além da linguagem e se insere na vivência de cada um. O caminho é uma jornada, uma trajetória, uma experiência que nos transforma ao longo do percurso, nos desafiando a crescer e a evoluir. É um processo contínuo de ação e reflexão, de prática e pensamento, que nos conduz a uma compreensão mais profunda de nós mesmos e do mundo ao nosso redor.

Portanto qualquer esforço humano para explicar o infinito seria pura perda de tempo, o caminho não pode ser explicado ele deve ser percorrido é uma experiência vivenciada é impossível para o homem explicar a vida de fora para dentro porque ele é parte da vida, seria como uma Formiga tentando entender uma Floresta, ela seria capaz somente de percorrer essa Floresta.

Uma outra definição interessante do caminho é essa: o caminho é a jornada aquele que caminha e o próprio verbo caminhar, por essa explicação podemos notar que o caminhante é parte do caminho, porém o caminho vai muito além do caminhante.

“Eu tive várias razões para não usar o termo jujútsu, que descrevia o que era praticado antes e optar pelo termo JUDÔ. A razão principal é que DO (caminho) é o foco principal do que é ensinado pela Kodokan, enquanto jutsu técnica é algo secundário. Eu queria tornar claro que o Judô é uma maneira de se buscar o DO (o Caminho) “ Jigoro Kano livro Energia Mental e Física – Editora Pensamento/2008.

Para os antigos mestres orientais, a vida poderia ser comparada a uma viagem, uma jornada, uma trajetória. O caminho, então, seria utilizado como uma metáfora da própria maneira de viver.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A incorporação dos ideogramas japoneses em projetos escolares de artes marciais apresenta uma oportunidade única de explorar não apenas os aspectos técnicos da prática, mas também os valores culturais e filosóficos intrínsecos às artes marciais. Nesse contexto, os ideogramas "Ju" e "Do" do Judô desempenham um papel significativo na compreensão mais profunda dessa prática milenar.

O ideograma "Ju," associado à suavidade e flexibilidade, não apenas define a técnica física, mas também carrega consigo uma rica metáfora de crescimento e adaptação. Através da semelhança do princípio “Ju” com um broto de uma árvore, percebemos que a suavidade nas artes marciais não é apenas uma habilidade física, mas um princípio filosófico que se assemelha ao desenvolvimento gradual de uma planta em direção à luz. A paciência, a resistência interna e a capacidade de se adaptar são conceitos presentes nessa interpretação.

Por outro lado, o ideograma "Do," que significa caminho, transcende a mera jornada física. Ele incorpora uma dualidade intrínseca, representando a ligação entre a prática física e a reflexão mental. O caminho, como sugerido pelos grandes mestres, é uma jornada de transformação contínua, uma experiência que se revela por meio da prática e da reflexão simultâneas. A dualidade do pé e da cabeça reflete a conexão íntima entre a parte física da luta e o pensamento estratégico.

Ao trazer esses ideogramas para a sala de aula, os educadores têm a oportunidade de enriquecer o entendimento dos alunos sobre as artes marciais, incorporando elementos culturais e filosóficos. Compreender os significados dos ideogramas não apenas fortalece a conexão com a cultura japonesa, mas também promove a internalização dos valores essenciais, como respeito, disciplina e auto aperfeiçoamento.

A arte marcial vai além da prática física; ela se torna uma ferramenta para o desenvolvimento integral do indivíduo. A suavidade e o caminho, representados pelos ideogramas, oferecem uma visão holística da prática, incentivando os alunos a não apenas dominarem as técnicas, mas também a incorporarem os princípios fundamentais em suas vidas diárias.

Ao final, o projeto escolar de artes marciais, com foco nos ideogramas, destaca-se como uma abordagem educacional que transcende os limites físicos do tatame, proporcionando uma experiência enriquecedora que se estende para além das habilidades técnicas, transformando-se em uma jornada de crescimento pessoal e cultural.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Base nacional comum curricular. Brasília: MEC/SEB, 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC /SEF, 1998. 114 p.

SIMPKINS, C. A.; SIMPKINS, A.M. Confucianism and the asian martial traditions. *Journal of Asian Marcial Arts*, v. 16, n. 1, 2007. Ferreira HS. As lutas na educação física escolar. Fortaleza – CE. *Revista EF*. 2006; 4(135):36-44.

Três Mestres do Budo - John Stevens (Autor). Editora Cultrix

Eico Suzuki O pai da Educação Integral e o universo do Judô /– Ed, Luz e Silva/SP

Stanlei Virgilio, A arte do Judô / Campinas SP, Ed. Papirus 1986.

KI E O Caminho das Artes Marciais: KI E O Caminho das Artes Marciais 2012

por Kenji Tokitsu (Autor)

Marcelo Rosseto, Derli Juliano Neuenfeldt O ENSINO DE ARTES MARCIAIS PARA CRIANÇAS: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA UNIVATES, revista

Jigoro Kano livro Energia Mental e Física – Editora Pensamento/2008.

Gustavo Goulart <https://www.budokast.com.br/post/jiu-jitsu-ou-jujutsu-a-raiz-da-palavra>. ACESSO: 01/01/2024

DARIDO, S. C. Os Conteúdos da Educação Física na escola. In DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (Coord.). Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

NEUENFELDT, Derli Juliano. Esporte, Educação Física e Formação Profissional.

Lajeado: UNIVATES, 2008

O USO DO BRINQUEDO COMO ESTÍMULO COGNITIVO NA INFÂNCIA: OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA

Dulcilene Santos de Sousa

RESUMO

O jogo é considerado uma atividade importante, uma vez que permite o desenvolvimento da criança. Este trabalho propõe conscientizar os profissionais da educação infantil sobre a importância do lúdico no aprendizado, pois para alguns professores o importante é cumprir o conteúdo cobrado pela escola, onde as crianças tenham que aprender a ler e a escrever sem conhecer o seu próprio corpo. Estes professores não foram preparados para a importância do brincar e não tem a consciência de que é brincando que se aprende. A escola deve ser um local de motivação onde a criança possa sentir prazer todos os dias quando estão estudando. A intenção é discutir essas questões e ponderar algumas possíveis respostas para estes diferentes comportamentos no uso do brincar, além de analisar a rápida apropriação de que através da brincadeira é que a criança interage com o mundo e se relaciona com quem está ao seu redor como também entende o que acontece no seu meio e se coloca em contato de si mesma.

Palavras-chave: brinquedo – importância – infância.

ABSTRACT

The game is considered an important activity, since it allows the development of the child. This paper proposes educate early childhood professionals about the importance of play in learning, because for some teachers it is important to carry out the content collected by the school, where children have to learn to read and write without knowing your own body. These teachers were not prepared for the importance of play and has no knowledge that he is playing you learn. The school should be a place of motivation where the child can feel happy every day when they are studying. The intention is to discuss these issues and consider some possible responses to these different behaviors in the use of play, besides analyzing the rapid appropriation that is through play that the child interacts with the world and relate to those around her as being too understand what happens in their environment and puts them in touch itself..

Key-words: toy – important – childhood

O USO DO BRINQUEDO NA ESCOLA ANALISADA

A observação da escola de educação infantil foi feita a partir dos pareceres das professoras e coordenadoras e pôde-se perceber que o trabalho lá realizado baseia-se numa relação de equipe. Demonstram ter ideias condizentes, e, a coordenação pedagógica deixa claro, durante a entrevista, que o trabalho das professoras é livre, havendo uma troca de sugestões que partem de ambas as partes. As reuniões pedagógicas ocorrem para organização do planejamento, porém semanalmente se reúnem em grupos de estudo para análise de questões que interessem para a realização do trabalho em equipe.

Com espaço bastante equipado com brinquedos que possibilitam um trabalho dirigido ou livre, dá-se mais ênfase à brincadeira livre, porém utilizando jogos para atividades dirigidas com objetos mais específicos que cabem à

escolha e responsabilidade do professor sem afastar o principal envolvido, seus alunos.

No RCNEI “É o adulto, na figura do professor, portanto, que, na instituição infantil, ajuda a estruturar a campo das brincadeiras na vida das crianças. Conseqüentemente é ele que organiza sua base estrutural, por meio da oferta de determinados objetos, fantasias, brinquedos ou jogos, da delimitação e arranjo do espaço e do tempo de brincar”.

Com maioria representada pelo gráfico, com grau superior em pedagogia e com mais de 10 anos de docência no estabelecimento, o corpo docente parece ser bem consciente da função do brinquedo na educação infantil, já que praticamente todas classificam o brinquedo como conteúdo, recreação, estratégia e método, dependendo da maneira que se quer trabalhar e o objetivo que se quer alcançar, ou seja, procuram utilizá-lo de forma a responder às necessidades das crianças e de sua educação, com metas a serem atingidas.

Porém, além de experientes, as professoras respondem a um padrão de trabalho em equipe, com colaboração e trocas de idéias, o que pode corresponder a resultados positivos. Mas é importante ressaltar que foi feita uma pesquisa quantitativa e qualitativa, contudo os resultados não podem ser considerados de total valor real, já que foi baseado apenas nos pareceres das professoras e coordenadoras, e não houve observação direta das aulas na presença das crianças.

Baseando a pesquisa com o conteúdo do referencial, foram encontradas algumas ligações com a postura das professoras na escola analisada e assim, seguirão neste capítulo.

O Referencial Curricular diz que:

“Quando utilizam a linguagem do faz-de-conta, as crianças enriquecem sua identidade, porque podem experimentar outras formas de pensar, coisas e pessoas ao desempenhar vários papéis sociais ou personagens”. (RCNEI)

Na escola, dá-se valor à linguagem da criança na representação do faz-de-conta, à fantasia do mundo infantil, pois sabem que a brincadeira é uma

atividade prazerosa e que trás benefícios à educação, e que através do brinquedo pode-se desenvolver estratégias, conhecer as crianças, até mesmo pelas suas preferências e dirigir ao uso do brinquedo para se conseguir atingir determinados objetivos, portanto também é visto como um objeto para o professor, bem como o entendem como material representativo que faz parte diretamente da formação da criança, consigo e com os outros que estão à sua volta.

"Se a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação isso implica que aquele que brinca tenha domínio da linguagem simbólica". (RCNEI)

Acreditam que quando a criança brinca, expressa seus sentimentos com mais clareza, desenvolve sua criatividade, atenção, sociabilização. O RCNEI cita o brinquedo como conteúdo (exemplo: ensinar jogos tradicionais), e como método, como quando é colocado como meio de se alcançar objetivos, colocando na mão dos professores a função de orientar o trabalho de acordo com o interesse de seus alunos.

"Brincar deve se constituir em atividade permanente e sua constância dependerão dos interesses que as crianças apresentam nas diferentes faixas etárias". (RCNEI)

O brinquedo deve ser utilizado na escola, como o RCNEI sugere, dando importância à necessidade da criança, pois valorizam mais a brincadeira livre e o desenvolvimento que se adquire através dela.

"Cuidar da criança é, sobretudo dar atenção a ela como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades. Isso inclui interessar-se sobre o que a criança sente, pensa, o que ela sabe sobre si e sobre o mundo, visando a ampliação deste conhecimento e de suas habilidades". (RCNEI)

CONCLUSÕES

A infância é uma fase importante no desenvolvimento humano, dando uma boa base à vida adulta, quando bem trabalhada. A fim de incorporar novos conhecimentos, a pessoa busca subsídios em conhecimentos anteriores, que podem ter sido aprendidos na infância. O brinquedo é parte integral do mundo da criança, por isso considero importante para o professor de educação infantil, conhecer este mundo e usá-lo de maneira adequada na educação.

Desta forma, este trabalho foi elaborado para atender à seguinte finalidade: ressaltar a importância de brinquedos e brincadeiras para a educação infantil, realizando uma análise bibliográfica e uma pesquisa em uma escola privada a fim de confirmar a possibilidade de haver um bom trabalho em conjunto com o que mais interessa às crianças e com a qual lidamos dia a dia, O BRINQUEDO, bem como sua importância para o desenvolvimento infantil.

Se quisermos aproveitar o potencial dos brinquedos e dos jogos como recurso para o desenvolvimento infantil, não poderemos contrariar sua natureza, que requer a busca do prazer, a exploração livre e o não-constrangimento.

Não podemos esquecer de que somos seres humanos impregnados de cultura. Quando crianças, através do jogo, da brincadeira e do brinquedo, foi criando a nossa própria cultura e nos integrando ao mundo, da mesma maneira como acontece hoje com nossos alunos e alunas. Ao participar da construção e reconstrução de um jogo ou brinquedo, o interesse e motivação da criança aumentam, e a atividade adquire mais sentido para ela e, além desse jogo ou brinquedo fazer parte de sua cultura lúdica, enquanto brinca a criança mantém um controle sobre suas ações tomando decisões e desenvolvendo autonomia.

É bonito e gratificante observar um grupo de crianças brincando de pega-pega, ou outra brincadeira, interagindo com os colegas, criando suas próprias regras. A meu ver, quem trabalha com criança se sente da mesma maneira. Precisamos rever muitos dos conceitos que temos em relação à educação infantil, pois alguns educadores estão mais preocupados com conteúdos e em executar projetos, esquecendo-se de um fator primordial para a criança, que é a brincadeira.

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.

IMIGRAÇÃO EM SÃO PAULO MEMÓRIAS

Suely Aparecida Ferreira de Souza

RESUMO

Este trabalho, realizado por meio de pesquisa bibliográfica, objetiva apresentar os processos imigratórios que contribuíram para o fomento da cena cultural na cidade – e no Estado – de São Paulo. Graças a essas migrações - forçadas ou espontâneas, a cidade de São Paulo conta com importantes espaços de preservação de memórias e disseminação de cultura: o Memorial do Imigrante e o Museu Afro Brasil. Mais do que centros de memórias, os Museus são os registros de um processo imigratório de suma importância para a construção do Estado de São Paulo, que ocorreu durante um período de marcantes mudanças históricas refletidas em todo o país. Iniciando a onda migratória com os portugueses e africanos durante o período colonial, toda a história do Brasil foi marcada por fluxos imigratórios constantes, com diferentes finalidades. No final do século XVIII e início do século XIX a imigração em massa de italianos abriu caminho para a industrialização do Estado, quando o arrefecimento do ciclo cafeeiro. A partir daí imigrantes de outras nacionalidades vêm aportando constantemente no país, notadamente no Estado de São Paulo e em sua capital.

Palavras-chave: imigração; cultura; museus.

1 PRIMEIROS PROCESSOS IMIGRATÓRIOS PARA O BRASIL

As primeiras imigrações europeias foram movidas pela busca de alimentos e melhores condições de sobrevivência. Durante as epidemias havia grande movimentação de pessoas entre o campo e as cidades, com o abandono da agricultura e conseqüente déficit na produção de alimentos. As cidades localizadas à beira-mar sobreviviam graças à pesca.

Para retomar a economia foram assinados os primeiros acordos comerciais, iniciando com a permissão de portugueses para que pescassem nas costas

inglesas. A partir daí a abertura de rotas de navegação e comércio se expandiu consideravelmente.

Houve a necessidade de ampliar a oferta de mercadorias para atender à crescente demanda da nova classe – a burguesia comercial – e o estabelecimento de postos, o que impulsionou a busca por novas terras fora da Europa.

Como as rotas para o Oriente estavam praticamente dominadas por genoveses, ingleses e franceses, que tinham um poderio marítimo e militar maior, Portugal e Espanha resolveram explorar as terras na direção oposta, aportando assim na América.

Trinta anos após a “descoberta” das terras pelos portugueses, a costa brasileira começou a ser ameaçada por franceses e foi só então que a Coroa resolveu povoar as terras com portugueses. Anteriormente, haviam apenas postos de embarque de mercadorias administrados localmente por poucas pessoas.

Era necessário ocupar as terras da costa, oferecendo condições de enriquecimento para os portugueses que concordassem em habitar uma terra desconhecida, da qual se sabia apenas da presença de índios nem sempre amigáveis. Era uma terra completamente diferente da Europa em todos os aspectos.

Para firmar a “parceria” entre os colonizadores e a Coroa, esta ofereceu a nobres de confiança a doação de terras na costa, a exemplo do que já havia acontecido, com sucesso, nas ilhas da Madeira e em Cabo Verde.

Em 1534 foram estabelecidas 14 Capitanias Hereditárias, nas quais o donatário assumia todos os custos de estabelecimento, por meio de dois documentos: a Carta Foral e a Carta de Doação, que estabeleciam direitos e deveres (pelos quais o donatário poderia transmitir a terra aos seus herdeiros, mas não poderia vendê-la), entre os quais o direito de escravizar e comerciar os índios, a isenção de taxas e recebimento de rendas.

Para ajudar na administração das Capitanias, a Coroa permitia que os donatários estabelecessem sesmarias, partes de terra que poderiam ser doadas a cristãos que se comprometessem a cultivá-las e defendê-las de invasores. Ao contrário das Capitanias, as sesmarias poderiam ser doadas às mulheres.

1.1 A IMIGRAÇÃO FORÇADA DE AFRICANOS

Os africanos foram trazidos para a América oriundos, na maioria, da parte central e ocidental do continente. Eram comercializados por outros africanos, trocados por tabaco, ouro e outras mercadorias.

Estima-se que 15% dos traficados morriam durante a travessia do Atlântico, já que as condições eram as piores possíveis dentro dos chamados “navios negreiros”. Entre os séculos XV e meados do século XVII os portugueses detiveram a maior parte do comércio de escravos africanos para a América.

Os traficados eram destinados às plantações de tabaco, cana-de-açúcar, cacau e algodão, a depender para onde eram levados. O tratamento, porém, era o mesmo.

Tratados como mercadoria, comparados a animais de carga, perdiam completamente sua identidade cultural e deviam se adaptar aos costumes da nova terra. A religião e a língua eram as principais imposições aos africanos, que eram batizados na religião cristã assim que desembarcavam e recebiam nomes dados pelos senhores – geralmente nomes dos santos.

Essa era uma das maneiras de dominação mais usadas. Embora fossem batizados, não adquiriam nenhum direito, e não eram considerados como membros da sociedade. O batismo tinha a mera finalidade de “salvar as almas”, embora em outros aspectos os africanos não fossem reconhecidos como pessoas.

1.2 O FIM DA ESCRAVIDÃO AFRICANA E O INÍCIO DA IMIGRAÇÃO BRANCA

O fim do tráfico de africanos foi o precedente para que a abolição da escravidão ocorresse na Europa e na América. Na verdade, o número de africanos havia superado o de pessoas brancas na América, o que preocupava as autoridades. No Brasil, a abolição da escravidão revestiu-se, ao longo da história, de um viés humanista, tanto que a Princesa Isabel recebeu a alcunha de “Redentora” por ter assinado a Lei Áurea. Na verdade, além da causa já citada – a preocupação com o “escurecimento” da população – havia principalmente a causa econômica: com a incipiente industrialização do país era necessária uma mão

de obra livre e assalariada para consumir os produtos que passaram a ser produzidos no país.

Muitos ideólogos do século XIX e início do século XX não se preocupavam apenas com o embranquecimento da população, como se poderia supor: um número considerável deles buscava, mesmo que por meio de teses racistas e eugenistas, construir uma raça “superior brasileira. (BARRETO, 2019, s. p.)

Essa “raça superior” deveria trazer uma concepção diferente da que tínhamos de nós mesmos, como apresentada por Sérgio Buarque de Holanda em “Raízes do Brasil”: a aversão ao trabalho braçal, a acomodação, a miscigenação, que eram características da herança portuguesa e africana na visão do historiador. Em 1808, com a abertura dos Portos, os primeiros imigrantes chineses, oriundos de Macau, chegaram ao Brasil patrocinados pelo governo de D. João VI para iniciar o cultivo de chá.

Em 1819 chegaram as primeiras famílias suíças para povoar a região serrana do Rio de Janeiro e, a partir de 1824, os imigrantes alemães. Conforme afirmou Barreto (2019), os imigrantes ideais deveriam ser “industriosos e laboriosos”, como os europeus.

Nas fazendas utilizava-se o sistema de colonato, no qual o imigrante recebia um salário para cultivar um determinado trecho de plantação – no Estado de São Paulo, principalmente de café. As fazendas de cultivo de mantimentos (milho, feijão, arroz) eram mantidas com força de trabalho local ou agricultura familiar. Os italianos chegaram ao Brasil para trabalhar na cultura no café. Após a abolição da escravatura, os grandes proprietários de terra alegavam que não havia mão de obra disponível para cultivar a terra, porém havia, além dos negros libertados, muitos brancos e mestiços ociosos. Sem contar que os trabalhadores do Nordeste, quando convocados, foram em massa para os seringais na Amazônia, em fins do século XIX – aproximadamente no mesmo período em que os italianos foram trazidos para o Brasil.

Imigrantes de outras nacionalidades europeias também chegaram ao Brasil nos fins do século XIX para trabalhar nas lavouras.

O primeiro registro oficial da chegada de imigrantes árabes data de 1835. Entre 1865 e 1870 aumentou o fluxo de imigrantes árabes cristãos que fugiam da dominação turca na região, conhecida então como Império Turco-Otomano.

Diferentemente dos europeus, os árabes não tinham tradição no cultivo da terra,

por isso se dedicavam ao comércio mascate, transportando objetos como tecidos, roupas, bijuterias e utensílios no lombo de mulas pelo interior. Depois, firmaram-se como comerciantes e estabeleceram-se na região central da cidade de São Paulo.

1.3 A “IMIGRAÇÃO AMARELA”

A imigração japonesa se iniciou oficialmente em 1908 quando aportou o navio Kasato Maru no porto de Santos. Estimulada pelo próprio governo japonês, tinha a finalidade de aliviar as tensões sociais advindas da mecanização da lavoura, que deixou milhares de trabalhadores rurais sem emprego e em péssimas condições de vida. Além disso, muitos proprietários de pequenas fazendas perderam suas terras por não conseguirem pagar os impostos. O governo incentivou a emigração para países como os Estados Unidos, Peru e México.

Como os italianos haviam abandonado as lavouras de café para se dedicar ao trabalho nas indústrias formadas pelos patrícios que haviam enriquecido – como as famílias Matarazzo, Martinelli e Crespi – os japoneses ocuparam esses postos.

A entrada de imigrantes japoneses e chineses havia sido proibida pelo governo de Deodoro da Fonseca em 1890, por meio do Decreto nº 528:

Art. 1º É inteiramente livre a entrada, nos portos da República, dos indivíduos válidos e aptos para o trabalho, que não se acharem sujeitos a ação criminal dos seus países, *excetuados os indígenas da Ásia, ou da África*, que somente mediante autorização do Congresso Nacional poderão ser admitidos de acordo com as condições que forem então estipuladas. (grifo nosso)

Art. 2º Os agentes diplomáticos e consulares dos Estados Unidos do Brasil obstarão pelos meios a seu alcance a vinda dos imigrantes daqueles continentes, comunicando imediatamente ao Governo Federal pelo telegrafo quando não o puderem evitar.

Art. 3º A polícia dos portos da República impedirá o desembarque de tais indivíduos, bem como dos mendigos e indigentes.

Mas qual o motivo para tal decreto? Embora Barreto (2019) tenha discordado, não nos resta muito a não ser concluir que o embranquecimento – ou europeização – da população era sim uma meta da elite dominante.

Os 793 japoneses foram distribuídos em seis fazendas paulistas, porém o

período de adaptação não foi tão fácil. Além da barreira da língua, os costumes e o clima contribuíram para que as fazendas fossem gradativamente abandonadas e, em 1909, restavam apenas 191 trabalhadores nas fazendas contratantes.

Em 1910 outro navio, o Ryojun Maru aportou em Santos com 906 trabalhadores, que também passaram por um difícil período de adaptação e muitos terminaram por retornar ao Japão. Aos poucos, os conflitos foram diminuindo e os imigrantes permaneciam por mais tempo nas fazendas.

Entre 1905 e 1910 o governo federal adquiriu uma extensa área que pertencera aos índios Caiowás, e que hoje abrange os municípios de Iaras, Borebi, Agudos, Águas de Santa Bárbara e Lençóis Paulista. Essas terras estavam quase desabitadas quando os trilhos da Estrada de Ferro Sorocabana começaram a chegar ao local.

Para povoar o local foi criado o Núcleo Colonial Monções, com a finalidade de assentar imigrantes que cultivassem a terra e em 1911 cinco famílias japonesas adquiriram lotes junto à Estação Cerqueira César e iniciaram o cultivo de algodão.

Nessa época, o uso intensivo da terra acabou por enfraquecer os cafezais, e a saída encontrada foi o cultivo do algodão, que adaptou-se melhor ao solo e ao clima. Essas famílias japonesas foram as primeiras a cultivar o algodão.

Em março de 1912 houve um novo assentamento de famílias de origem japonesa na região de Iguape, por meio de um contrato de colonização celebrado entre uma empresa japonesa e o governo paulista.

Em 1914 o número de trabalhadores japoneses no Estado de São Paulo era estimado em mais de 10 mil pessoas.

O Museu Histórico da Imigração Japonesa no Brasil, da Sociedade Brasileira de Cultura Japonesa e de Assistência Social, é o maior museu sobre a imigração japonesa.

Possui um acervo de mais de 97.000 itens pertencentes aos imigrantes japoneses, tais como documentos diversos, fotos, jornais, microfilmes, livros, revistas, filmes, vídeos, discos LP, quadros de pinturas, utensílios domésticos

e de trabalho, além dos kimonos, que registram a história desses imigrantes aqui no Brasil.

O Museu está localizado no bairro da Liberdade, dentro do prédio da Sociedade Brasileira de Cultura Japonesa e de Assistência Social, à Rua São Joaquim, 381, ocupando o 7º, 8º e o 9º andares.

2 IMIGRANTES EM SÃO PAULO

Em São Paulo, os primeiros imigrantes foram os alemães, que se instalaram em 1828 nas terras de Santo Amaro, próximas da capital. Esses imigrantes eram bem-vindos para colonizar as terras desabitadas.

Em 1832 o Imperador autorizou os estrangeiros a se tornar cidadãos brasileiros se tivessem mais de 21 anos. Em 1850 o senador Nicolau Pereira de Campos Vergueiro fundou colônias de parceria, para as quais recebeu do governo verbas para subsidiar o projeto e arcar com as despesas de transporte de imigrantes.

Em 1840 foram contratadas oitenta famílias portuguesas para trabalhar em sistema de parceria na Fazenda Ibicaba, do Senador Vergueiro. Trabalhavam como colonos livres ao lado de escravos, como parte do projeto de substituição da mão de obra escrava pela livre, remunerada. O sistema de parceria foi adotado por outras sessenta fazendas, mas os fazendeiros, acostumados a lidar com escravos, não se adaptaram ao trato com os imigrantes.

Em 1857 o suíço Thomas Davatz liderou uma revolta de colonos na Fazenda Ibicaba, que culminou, três anos depois, com o fim do sistema de parceria.

A partir de 1865 o governo passa a subsidiar a diferença do preço da passagem entre os portos da América do Norte e o Brasil para estimular a entrada de estrangeiros. Também deu autonomia às assembleias provinciais para se tornarem competentes ao legislar sobre colonização, inclusive sobre o modo de distribuição de lotes de terra.

Em 1871, foi fundada a Associação Auxiliadora de Colonização e Imigração, responsável pela instalação dos imigrantes em regiões mais acessíveis. Já em

março de 1884, foi criada uma lei que estabelecia o fornecimento de fundos para o subsídio à imigração, autorizando o governo provincial a estabelecer até cinco núcleos coloniais nos principais distritos agrícolas, sempre próximos às estradas de ferro.

Em meados da década de 1880, a publicidade negativa que prejudicaria o Brasil durante anos já se tornara um sério obstáculo ao maior desenvolvimento da imigração europeia. Para resolver essa questão e promover o Brasil no exterior foi criada, em 1886, a Sociedade Promotora de Imigração, que tinha como finalidade promover a vinda de braços para lavoura de café. Os diretores da Sociedade iniciaram imediatamente suas atividades promocionais. Uma das primeiras realizações foi a publicação de uma brochura, pormenorizando as atrações de São Paulo. O texto, sempre que possível, fazia comparações favoráveis com a Argentina, os Estados Unidos e países europeus. A Sociedade funcionou até 1896, tendo recrutado 120.000 imigrantes, em sua maioria italianos.

Durante a última fase do Império e começo da República, os interesses do café tinham influentes porta-vozes no governo do Brasil, e o governo nacional ajudava ocasionalmente os paulistas. O Governo de São Paulo era, ele mesmo, o instrumento dos fazendeiros de café. A política imigratória deve ser entendida neste contexto.

Em 1891, a Constituição Federalista da Nova República colocou toda a terra pública e os regulamentos de propriedade sob a jurisdição dos Estados.

Neste mesmo ano, São Paulo criou a Repartição de Terras, Colonização e Imigração, vinculada à Secretaria de Agricultura. Sua função, entre outras, era a de validar os títulos de terras, fiscalizar e alienar terras públicas. No ano seguinte, a Secretaria de Agricultura, Comércio e Obras Públicas de São Paulo ficou encarregada do serviço de imigração estadual.

Nos seus primeiros anos, a Secretaria seguiu a prática da Sociedade Promotora, assinando contratos exclusivos com companhias particulares de navegação. Todos aqueles que entravam sob o contrato deviam fazer parte de unidades familiares, cuidadosamente definidas como se segue:

- casais com menos de quarenta e cinco anos de idade e sem filhos;

- casais com filhos ou pupilos, com ao menos um homem em idade ativa por família;
- viúvos ou viúvas com filhos ou pupilos, com pelo menos um homem em idade ativa por família;
- Membros dependentes da família que podiam ser incluídos na passagem subsidiada eram os pais, avós, irmãos solteiros e cunhados e sobrinhos órfãos do chefe da família; mulheres casadas, que iam se reunir aos maridos já no Brasil, podiam ser escolhidas, mas primos e parentes mais distantes, não.

O Estado não financiaria:

- famílias ou imigrantes solteiros que não satisfizessem aquelas condições;
- os que declarassem sua intenção de se estabelecer em outro Estado que não São Paulo;
- aqueles que já tivessem anteriormente recebido passagem paga para o Brasil e mais tarde retornado à sua terra natal.

A companhia comprometeu-se a repatriar às suas próprias custas quem não satisfizesse às exigências dentro de trinta dias após a chegada do indivíduo ao Brasil. Já o Estado comprometia-se a pagar as passagens seguindo os seguintes critérios:

- passagem inteira para as pessoas elegíveis de doze anos de idade ou mais;
- meia passagem para crianças de sete a onze anos;
- um quarto de passagem para as de três a seis anos;
- crianças abaixo dos três anos de idade tinham transporte grátis.

Os subsídios para transporte propiciaram ao Estado um considerável controle sobre as ocupações que os imigrantes deviam exercer depois da sua chegada a São Paulo.

De 1889 ao início do século seguinte, chegaram quase 750.000 estrangeiros a São Paulo, dos quais 80% eram subsidiados pelo Governo. De 1886 a 1934, entraram quase 2.250.000 imigrantes, comparados a uma população-base de 1.250.000 habitantes em São Paulo, em 1886. Cerca de 58% dos imigrantes

naquele período foram subsidiados pelo Estado. A imigração para São Paulo representou sozinha, 56% dos 4.100.000 imigrantes que entraram no Brasil de 1886 a 1934.

A política de implantação de núcleos coloniais desenvolveu-se de forma gradual durante o último decênio do Império no estado de São Paulo, submetendo-se a variações no decorrer do tempo conforme os períodos políticos vigentes.

Seu histórico remonta ao ano de 1854, quando foi criada a Repartição Geral de Terras Públicas, órgão que na época cuidava do estabelecimento dos núcleos coloniais e seu desenvolvimento. Para tanto, foi aprovado em 1867 o primeiro regulamento a estabelecer normas para a criação dos núcleos coloniais. É importante notar que os primeiros núcleos foram criados em locais de difícil acesso, dificultando o escoamento para os produtos.

Entre os anos de 1904 e 1908, sob a administração do então presidente da província, Carlos Botelho, foram criados núcleos coloniais também mediante o auxílio de iniciativa particular, como é o caso do Núcleo Colonial Gavião Peixoto.

Vale salientar que entre os anos de 1885 e 1911 foram criados 25 núcleos coloniais no estado de São Paulo, período em que percebemos várias mudanças na política de formação desses núcleos, que proporcionaram o estabelecimento de imigrantes e, conseqüentemente, mão de obra para as fazendas de café.

A ida a um Núcleo Colonial era uma das possibilidades acenadas ao imigrante na ocasião de sua chegada a São Paulo. Uma vez recepcionados na Hospedaria dos Imigrantes, os recém-chegados podiam escolher a qual núcleo seriam destinados e, geralmente, preenchiam um requerimento para a aquisição de um lote de terra. Outros requerimentos relativos aos imigrantes, tais como pedidos de passagem gratuita para família, de auxílio para comprar telhas ou animais, de extensão de prazo para pagamento do lote, também correspondem à documentação apresentada neste site. Esses documentos se acumularam e constituíram processos, possibilitando assim acompanhar sua continuidade e resultado final: indeferido ou deferido.

Também podemos conhecer um pouco mais sobre o cotidiano dos colonos por meio de informações registradas em livros da própria administração do núcleo

colonial, tais como o consumo de ferramentas de trabalho e víveres, tabelas com a quitação do valor correspondente ao lote, registros de matrícula com dados pessoais dos colonos e suas famílias, ocorrências registradas pelos funcionários, entre outros.

2.1 AS HOSPEDARIAS DE IMIGRANTES

As hospedarias de imigrantes foram estruturas especificamente criadas a partir da segunda metade do século XIX para receber cidadãos estrangeiros recém-chegados ao Brasil, que seriam posteriormente destinados ao trabalho rural no interior do país, ou aos serviços urbanos em cidades como São Paulo e Rio de Janeiro. Acolheram imigrantes europeus, mas também havia árabes e japoneses a partir de 1908. Os que aportavam com enfermidades, o que não era raro, permaneciam em quarentena antes de regularizar suas entradas em solo brasileiro, e as hospedarias eram encarregadas de atendê-los.

Entre as mais importantes hospedarias de imigrantes que funcionaram no Brasil destacam-se a de São Paulo, de Campinas, do Pinheiro, de Vitória e da Ilha das Flores.

Em São Paulo, as atividades imigratórias se iniciaram antes mesmo da abolição da escravidão africana. Como a influência do poder imperial era muito baixa no Estado, não havia controle sobre as propriedades e os fazendeiros do Oeste paulista comerciavam os títulos de posse livremente. Na verdade, a posse da terra garantia o direito de vendê-la a quem bem se entendesse. Esses fazendeiros utilizavam mão de obra imigrante.

Em agosto de 1871, o presidente da província, Antônio da Costa Pinto e Silva, reuniu vários financistas e fazendeiros para formar a Associação Auxiliadora da Colonização e Imigração, com o propósito de “facilitar para nossos fazendeiros a aquisição de trabalhadores livres”. A lei provincial de 30 de março de 1871 pretendia ajudar os fazendeiros,

Uma outra medida adotada pela Assembleia Provincial, em 1881, foi a organização de uma comissão para planejar uma hospedaria que recebesse imigrantes.

Naquele mesmo ano, o Governo da Província adquiriu um prédio no bairro do

Bom Retiro, na capital, que tinha capacidade para apenas quinhentas pessoas e localização inconveniente. Os imigrantes ficavam acomodados por oito dias até serem contratados pelos fazendeiros.

Em 21 de março de 1885, a Assembleia Provincial autorizou a construção de uma nova hospedaria e uma comissão especial escolheu um ponto de junção das estradas de ferro que penetravam na cidade de São Paulo, vindas do Rio de Janeiro e de Santos, rotas pelas quais entravam na Província todos os imigrantes. Em 1888, a nova Hospedaria de Imigrantes tinha capacidade para quatro mil pessoas e tornou-se o ponto focal do programa de imigração de São Paulo. A Lei nº 12, de 16 de fevereiro de 1888

Entre as centenas de milhares de imigrantes trazidos depois de 1886, alguns protestaram abertamente contra as condições de superlotação e a falta de higiene reinante nos navios, no porto de Santos ou na hospedaria de São Paulo. Outros acusaram a prática de fraude e maus-tratos nas fazendas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Brasil recebeu imigrantes desde a sua fundação como Colônia portuguesa, e diversas nacionalidades e etnias deixaram suas marcas em nossa cultura. Trazidos à força ou por vontade própria, vindos em navios apinhados e em condições precárias, as trajetórias dos diferentes imigrantes que hoje compõe as raízes da população brasileira tiveram um início sofrido em nossa terra.

A memória dessas imigrações deve ser preservada, e os museus são importantes instituições de divulgação da influência de todos os povos que aqui chegaram para (re) construir suas vidas, sua história e transformar nossos costumes, nossa alimentação e nossos modos de vestir, falar e viver.

O Museu do Imigrante e o Museu Afro Brasil, ao lado de outras instituições, preservam as memórias e propiciam a reflexão sobre os processos imigratórios para o Brasil e notadamente para São Paulo.

Neste artigo, procuramos apresentar as diferenças entre as diferentes motivações e repercussões sobre a imigração de africanos e europeus que

aportaram no Brasil desde o século XVI até o início do século XX, seus conflitos e seus sucessos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARQUIVO PÚBLICO do Estado de São Paulo. Imigração em São Paulo. Disponível em <http://www.arquivoestado.sp.gov.br/imigracao/index.php> Acesso em 21 de setembro de 2019.

BRASIL. Decreto nº 528, de 28 de junho de 1890. Regulariza o serviço de introdução e localização de imigrantes na República dos Estados Unidos do Brasil. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-528-28-junho-1890-506935-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em 21 de setembro de 2019.

CAMPOS, Gustavo Barreto de. Dois séculos de imigração no Brasil: imagem e papel social dos estrangeiros na imprensa; vol. I. Curitiba: Appris, 2019.

MUSEU HISTÓRICO da Imigração Japonesa no Brasil. Disponível em <http://www.museubunkyo.org.br/acervo/index.html> Acesso em 21 de setembro de 2019.

PETRI, Katia Cristina. Terras e imigração em São Paulo: política fundiária e trabalho rural. Rev. Histórica, ano 1, n. 2, pp. 1-9, jun. 2005. Disponível em <http://www.arquivoestado.sp.gov.br/site/assets/publicacao/anexo/historica02.pdf> Acesso em 21 de setembro de 2019.

SANTOS, A. M. et al (org.). Fontes, métodos e abordagem nas ciências humanas: paradigmas e perspectivas contemporâneas. Pelotas: Brasibooks, 2019.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa. História da Imigração Japonesa no Brasil. Disponível em <https://www.al.sp.gov.br/noticia/?id=288309> Acesso em 21 de setembro de 2019.

TIRAPELI, Percival. São Paulo: artes e etnias. São Paulo: Editora UNESP, 2

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Vanessa Andréia Marques Costa

RESUMO: O brincar é uma atividade inerente à infância, sendo uma ferramenta essencial para o desenvolvimento integral das crianças. Além de proporcionar momentos de diversão e alegria, o ato de brincar desempenha um papel fundamental na formação física, cognitiva, emocional e social dos pequenos. No aspecto físico, as brincadeiras contribuem para o desenvolvimento motor das crianças. Desde os primeiros meses de vida, os bebês exploram o mundo ao seu redor através do movimento, manipulando objetos, rolando, engatinhando e, eventualmente, dando os primeiros passos. À medida que crescem, as brincadeiras mais elaboradas estimulam a coordenação motora fina e grossa, fortalecem os músculos e promovem o equilíbrio, aspectos essenciais para o desenvolvimento físico saudável. No âmbito cognitivo, o brincar é uma forma natural de aprendizado. Durante as brincadeiras, as crianças exercitam a imaginação, a criatividade e a resolução de problemas. Jogos simbólicos, como brincar de faz de conta, permitem que as crianças representem diferentes papéis e situações, estimulando o pensamento abstrato e a capacidade de compreender diferentes perspectivas. Além disso, ao brincar, as crianças experimentam conceitos matemáticos, desenvolvem habilidades linguísticas e aprendem sobre o mundo ao seu redor de maneira lúdica e envolvente. Do ponto de vista emocional, as brincadeiras proporcionam um espaço seguro para a expressão de sentimentos e emoções. Brincar ajuda as crianças a compreenderem e gerenciarem suas emoções, promovendo o desenvolvimento da inteligência emocional. Através de jogos e brincadeiras, as crianças aprendem a lidar com a frustração, a compartilhar, a cooperar e a desenvolver empatia, habilidades cruciais para estabelecer relações saudáveis ao longo da vida. No aspecto social, o brincar é uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento de habilidades sociais e interação com os outros. As brincadeiras em grupo estimulam a comunicação, a negociação e a construção de relações interpessoais. Crianças que brincam regularmente com seus pares desenvolvem habilidades sociais mais robustas, como a capacidade de trabalhar em equipe, resolver conflitos e compreender as nuances das relações sociais.

Além disso, o brincar é um meio de fortalecer os vínculos familiares. Brincar em família cria momentos de conexão, promovendo um ambiente afetivo e seguro. Pais e cuidadores podem aproveitar esses momentos para estimular a aprendizagem, transmitir valores e fortalecer os laços emocionais com as crianças.

PALAVRAS-CHAVE: ludicidade; brincadeiras; escola; criança; aprendizagem.

1. INTRODUÇÃO

No desenvolvimento cognitivo infantil, as brincadeiras surgem como elementos-chave, desempenhando um papel de destaque na construção dos alicerces da aprendizagem. Desde os primeiros anos de vida, as crianças instintivamente se envolvem em atividades lúdicas, e é nesse contexto que se

inicia uma jornada fundamental para o desenvolvimento cerebral. As brincadeiras não são meros momentos de diversão, mas sim arenas nas quais as habilidades cognitivas começam a florescer.

O ato de brincar estimula a imaginação, a criatividade e a resolução de problemas, elementos essenciais para o desenvolvimento cognitivo. Ao mergulhar em jogos simbólicos, as crianças não apenas se divertem, mas também exploram novas ideias, desenvolvem a capacidade de antecipar cenários e aprimoram suas habilidades de pensamento abstrato. A brincadeira, nesse contexto, torna-se um terreno fértil para a semente do aprendizado germinar.

Ao desvendar o papel cognitivo das brincadeiras infantis, percebemos que elas são uma forma de aprendizado experiencial. O contato direto com objetos, a experimentação e a solução de desafios práticos durante as brincadeiras são uma fonte rica de conhecimento. As crianças aprendem sobre causa e efeito, exploram padrões, desenvolvem habilidades matemáticas e linguísticas, tudo de maneira intuitiva e envolvente. Assim, o brincar não apenas coexiste com o processo de aprendizagem formal, mas o enriquece de maneiras únicas.

Na educação infantil, reconhecer a importância do brincar é fundamental. O ambiente escolar que integra o lúdico no currículo não apenas promove um aprendizado mais significativo, mas também contribui para o desenvolvimento integral das crianças. O brincar não deve ser visto como uma pausa na aprendizagem formal, mas como uma ponte para consolidar conceitos, estimular a curiosidade e fomentar a paixão pelo conhecimento. Professores e educadores que incorporam estrategicamente atividades lúdicas em suas práticas pedagógicas capacitam as crianças a serem aprendizes ativos, capazes de assimilar e aplicar conhecimentos de maneira autêntica.

Em síntese, desvendar o papel cognitivo das brincadeiras infantis na educação é compreender que o brincar é uma ferramenta pedagógica poderosa. Nesse jogo da aprendizagem, as crianças não apenas se divertem, mas também constroem as habilidades cognitivas que serão fundamentais ao longo de suas vidas. Integrar o lúdico na educação é investir no desenvolvimento holístico das crianças, proporcionando a elas não apenas conhecimento, mas também as ferramentas necessárias para explorar e compreender o vasto mundo ao seu redor.

2. A IMPORTÂNCIA SOCIAL DO BRINCAR NA FORMAÇÃO DA PERSONALIDADE INFANTIL

A sociedade é um palco complexo onde se desenrolam os primeiros atos da formação da personalidade infantil. Nesse contexto, o brincar emerge como uma ferramenta vital, moldando não apenas a diversão das crianças, mas também influenciando profundamente sua compreensão do mundo e a construção de relações interpessoais. O ato de brincar não é um mero passatempo; é um laboratório social onde as crianças experimentam, aprendem e desenvolvem habilidades fundamentais.

As brincadeiras em grupo desempenham um papel central na formação das habilidades sociais das crianças. Ao compartilharem brinquedos, ideias e experiências, os pequenos aprendem sobre cooperação, respeito mútuo e a importância de se comunicar de maneira eficaz. Essas interações promovem o desenvolvimento da empatia e a compreensão de diferentes perspectivas, construindo as bases para relações saudáveis ao longo da vida.

Além disso, o brincar estimula a criatividade social. À medida que as crianças participam de jogos de faz de conta, assumem papéis diversos, experimentam diferentes situações e resolvem conflitos fictícios, estão, na verdade, praticando as nuances da comunicação e desenvolvendo habilidades de resolução de problemas. Essas experiências lúdicas não apenas enriquecem a imaginação, mas também preparam as crianças para enfrentar desafios sociais do mundo real.

No ambiente escolar, o brincar assume uma dimensão especial no processo de socialização. É através de atividades lúdicas que as crianças aprendem a importância de seguir regras, compartilhar responsabilidades e respeitar a diversidade. A formação de laços de amizade durante as brincadeiras contribui para a criação de um ambiente escolar mais acolhedor, onde as crianças se sentem conectadas e apoiadas.

É relevante destacar que as brincadeiras não apenas moldam as interações sociais das crianças, mas também influenciam a construção de identidade. Ao explorarem diferentes papéis e experimentarem diversas atividades, as crianças desenvolvem um senso de self, compreendendo suas

preferências, habilidades e limitações. O brincar, assim, não é apenas um meio de socialização, mas também uma jornada de autodescoberta.

No entanto, é importante ressaltar que nem todas as crianças têm igual acesso a oportunidades de brincar e interagir socialmente. Portanto, garantir que todos os pequenos tenham acesso a ambientes seguros e estimulantes para o brincar é essencial para promover a equidade social e fortalecer os alicerces de uma sociedade mais justa.

Em resumo, a importância social do brincar na formação da personalidade infantil transcende o simples ato de se divertir. O brincar é uma arena onde as habilidades sociais, emocionais e cognitivas se entrelaçam, proporcionando às crianças ferramentas valiosas para enfrentar os desafios da vida. Ao reconhecer e valorizar essa dimensão social do brincar, podemos contribuir para o desenvolvimento integral das crianças e para a construção de uma sociedade mais empática, colaborativa e inclusiva.

3. O PAPEL TERAPÊUTICO DO LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL DAS CRIANÇAS

A infância é uma fase crucial para o desenvolvimento emocional, e o lúdico surge como uma ferramenta terapêutica poderosa para auxiliar nesse processo. O ato de brincar não apenas proporciona momentos de alegria, mas também desempenha um papel fundamental na expressão e compreensão das emoções das crianças. De acordo com Winnicott (1971), um renomado psicanalista pediátrico, o brincar é a forma como as crianças comunicam e processam suas experiências emocionais, sendo uma atividade terapêutica por natureza.

As brincadeiras oferecem um espaço seguro para a expressão de sentimentos complexos. Durante o jogo, as crianças têm a liberdade de explorar e externalizar suas emoções, seja por meio de brincadeiras simbólicas, desenhos ou jogos de dramatização. Isso permite que elas processem experiências difíceis, como separações, perdas ou conflitos familiares, de uma maneira que é natural e confortável para elas.

De acordo com Landreth (2002), professor emérito de aconselhamento infantil, o uso do lúdico em abordagens terapêuticas com crianças promove a comunicação emocional. Brincar é uma linguagem universal que transcende as

barreiras verbais, possibilitando que crianças expressem seus sentimentos de maneira não verbal. Isso é especialmente valioso em contextos terapêuticos, onde crianças podem ter dificuldade em articular suas emoções de maneira convencional.

Além disso, o brincar terapêutico facilita o desenvolvimento de habilidades de regulação emocional. Durante as brincadeiras, as crianças aprendem a identificar e lidar com suas emoções, desenvolvendo estratégias para enfrentar situações desafiadoras. Segundo Axline (1947), pioneira na terapia de jogo, o processo terapêutico proporciona um ambiente onde as crianças podem aprender a controlar impulsos, expressar sentimentos e desenvolver um senso de autoeficácia emocional.

O brincar também é uma ferramenta eficaz para construir relacionamentos terapêuticos sólidos. Ao participar de atividades lúdicas, a criança desenvolve uma relação de confiança com o terapeuta, criando um ambiente seguro para explorar suas emoções. De acordo com VanFleet (2011), terapeuta de jogo filiado à Associação Americana de Terapia de Jogo, a conexão estabelecida por meio do brincar cria uma base para a terapia, permitindo que as crianças se sintam compreendidas e apoiadas.

A abordagem centrada no brincar não apenas atua como um meio de expressão emocional, mas também como um catalisador para o desenvolvimento de habilidades sociais. Brincadeiras cooperativas incentivam a colaboração, empatia e resolução de conflitos. Essas interações sociais positivas contribuem significativamente para o desenvolvimento de competências sociais e emocionais que são essenciais para a vida adulta.

Em conclusão, o papel terapêutico do lúdico no desenvolvimento emocional das crianças é profundo e multifacetado. Ao incorporar o brincar em contextos terapêuticos, oferecemos às crianças uma ferramenta poderosa para expressar, compreender e regular suas emoções. Através dessa abordagem, estamos não apenas tratando questões emocionais imediatas, mas também capacitando as crianças a enfrentar os desafios emocionais ao longo de suas vidas.

4. A SIGNIFICÂNCIA DO BRINCAR EM FAMÍLIA PARA RELAÇÕES DURADOURAS

A vida moderna, com suas demandas incessantes, muitas vezes desafia a coesão familiar, tornando crucial encontrar maneiras de fortalecer os laços entre os membros. Nesse contexto, o brincar em família emerge como uma prática valiosa, proporcionando não apenas momentos de descontração, mas também desempenhando um papel fundamental na construção de relações duradouras. De acordo com Fred Rogers, conhecido educador infantil, "o brincar é a mais alta forma de pesquisa infantil", e essa afirmação transcende a infância, ecoando a importância do brincar para todas as idades.

Em primeiro lugar, o brincar em família cria um espaço compartilhado de alegria e risos, fortalecendo os laços afetivos. Seja em jogos de tabuleiro, atividades ao ar livre ou simplesmente brincando juntos, esses momentos proporcionam uma atmosfera positiva que contribui para a construção de memórias afetivas. Essas memórias, por sua vez, formam a base de um relacionamento saudável e duradouro.

Além disso, o brincar em família promove a comunicação eficaz. Brincadeiras que envolvem diálogo e interação, como jogos de equipe ou atividades criativas, estimulam a troca de ideias e fortalecem os canais de comunicação entre os membros da família. Como destacado por Covey (1989), um autor renomado em liderança e relacionamentos, "a comunicação é a essência da vida e da relação humana".

A diversidade de experiências proporcionadas pelo brincar em família também contribui para o desenvolvimento emocional e social dos membros. Ao enfrentarem desafios juntos em jogos ou compartilharem conquistas durante as brincadeiras, os membros da família aprendem a lidar com emoções, a trabalhar em equipe e a apreciar as diferenças individuais. Essas experiências são fundamentais para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como a empatia e a resiliência.

A prática do brincar em família também serve como um antídoto para o estresse cotidiano. Em um mundo cada vez mais acelerado, o tempo dedicado a atividades lúdicas em família oferece uma pausa necessária. A pesquisa de Brown e Vaughn (2010) destaca que momentos de diversão em família não

apenas aliviam o estresse, mas também promovem um ambiente familiar mais saudável e resiliente.

Outro aspecto a considerar é o impacto do brincar na construção de valores familiares. Ao compartilharem momentos de lazer, os membros da família têm a oportunidade de transmitir e reforçar valores fundamentais, como respeito, cooperação e solidariedade. Segundo Erikson (1950), psicólogo do desenvolvimento, esses valores formam a base da identidade e integridade das crianças, contribuindo para a construção de uma base ética sólida.

Além disso, o brincar em família fomenta a criatividade e a imaginação, características essenciais para o desenvolvimento humano. Ao explorarem juntos novas atividades e experiências lúdicas, os membros da família estimulam a mente e nutrem a inventividade. Como observado por Einstein, "a imaginação é mais importante que o conhecimento", ressaltando a importância de cultivar essa faculdade desde a infância até a vida adulta.

Ao incorporar o brincar em família como parte integrante da rotina, não apenas oferecemos momentos de diversão, mas também investimos na construção de relações sólidas e duradouras. As palavras de Margaret Mead, antropóloga cultural, ecoam neste contexto: "não importa o que você faz pelos seus filhos, mas quem você é para eles". O brincar em família não é apenas uma atividade, mas um meio de ser presente e significativo na vida uns dos outros, promovendo relacionamentos que resistem ao teste do tempo.

5. CONCLUSÃO

À medida que exploramos os diversos aspectos do brincar, fica evidente que esta atividade transcende o simples entretenimento e assume um papel multifacetado no desenvolvimento humano. Do físico ao emocional, do cognitivo ao social, o brincar emerge como um fio condutor que entrelaça os diferentes domínios do crescimento humano. Neste contexto, é imperativo reconhecer a sua significância e integrá-lo de maneira intencional em diversas esferas da vida, desde a infância até a vida adulta.

A primeira dimensão que se destaca é o papel do brincar no desenvolvimento físico. Desde os primeiros movimentos exploratórios de um bebê até as atividades físicas mais elaboradas de uma criança em idade escolar,

o brincar estimula o desenvolvimento motor e contribui para a saúde física. Em um mundo cada vez mais sedentário, a promoção de brincadeiras físicas é essencial para combater o sedentarismo e promover um estilo de vida ativo, fundamentando hábitos saudáveis desde cedo.

O brincar também se revela como um catalisador para o desenvolvimento cognitivo. Através de jogos, atividades lúdicas e interações imaginativas, as crianças aprendem a pensar de forma crítica, a resolver problemas e a explorar conceitos complexos de maneira acessível. Como mencionado por Piaget (1951), o brincar é uma forma natural de aprendizado que estimula a adaptação intelectual, preparando as mentes jovens para os desafios do mundo.

No plano emocional, o brincar atua como uma arena terapêutica valiosa. A expressão criativa de emoções, a resolução de conflitos fictícios e a construção de narrativas simbólicas fornecem um espaço seguro para processar experiências emocionais. A terapia de jogo, por exemplo, se destaca como uma abordagem que utiliza o lúdico para apoiar o desenvolvimento emocional e promover o bem-estar psicológico.

A dimensão social do brincar é igualmente significativa. Seja nas brincadeiras em grupo, nos jogos cooperativos ou nas atividades familiares, o brincar contribui para a construção de habilidades sociais, como comunicação, cooperação e empatia. Estas habilidades formam a base para relações saudáveis e são cruciais para a integração social ao longo da vida.

No âmbito familiar, o brincar revela-se como uma ferramenta poderosa para fortalecer laços e construir relações duradouras. As atividades lúdicas compartilhadas não apenas proporcionam momentos de diversão, mas também oferecem um terreno fértil para a comunicação, a expressão de afeto e a transmissão de valores familiares. O brincar em família, ao ser incorporado como um hábito, cria um alicerce sólido para relações que resistem ao teste do tempo.

Em síntese, o brincar é uma teia complexa que permeia todas as dimensões do desenvolvimento humano. À medida que avançamos no século XXI, é imperativo reconhecer e valorizar o brincar como uma necessidade intrínseca ao ser humano em todas as fases da vida. Ao fazê-lo, não apenas cultivamos mentes curiosas, corpos saudáveis e emoções resilientes, mas também tecemos uma sociedade mais vibrante, conectada e centrada no ser humano. Como educadores, pais e membros da sociedade, temos a

responsabilidade de promover ativamente o brincar em todas as suas facetas, investindo no potencial humano e construindo um futuro mais equilibrado e sustentável.

REFERÊNCIAS

Dos Santos Teixeira, Cheila Cristina. **"A importância da brincadeira no desenvolvimento cognitivo infantil."** *ID on line Revista de psicologia* 10.33 (2017): 94-102.

Girardi, Andréa Mochiutti, et al. **"A importância do brincar no desenvolvimento da criança."** *Akrópolis-Revista de Ciências Humanas da UNIPAR* 12.4 (2004).

Kolling, Ester. **"A importância do brincar no desenvolvimento da criança: vivências, lembranças e contribuições teóricas."** *Paidéia* (2011).

SOUZA, Maria Aparecida Farias de, and Poliana Maciel dos Santos CARDOSO. **"A importância do brincar no desenvolvimento infantil."** (2022).

A IMPORTÂNCIA DOS RECURSOS TECNOLÓGICOS NA EDUCAÇÃO

Rita Maria Araújo Rodrigues

RESUMO

Para desenvolver a função didática o professor precisa ser responsável pelo planejamento, pela organização, pela direção e avaliação que compõem como base o processo de ensino aprendizagem. Goergen (2000) afirma que os professores não são formadores; eles se formam no interior das complexas condições biopsicossocial de seus ideais, de valores e dos desejos que vem de fora, das práxis ou da teoria. Para alcançar uma nova dimensão da compreensão do ensinar e aprender deve-se relacionar a racionalidade, a sensibilidade e a técnica.

Palavras-chave: Educação. Aprendizagens; Tecnologias.

1. INTRODUÇÃO

Com o crescente avanço tecnológico, surgem diversos estudos e desenvolvimento de sistemas computacionais para a área educacional bem como estudos sobre o impacto destes aparatos na vida de ser humano. A maioria das Instituições de Ensino precisam repensar os seus métodos pedagógicos em função das novas tecnologias. Diversas metodologias e sistemas informatizados vêm sendo desenvolvidos com o intuito de auxiliar os professores nesse sentido. Com base ao nosso plano de aula, pretendemos atribuir a nossa metodologia as teorias da Professora Doutora Bernice McCarthy, que utiliza como proposta o uso do inventário de estilo de aprendizagem de Kolb para criar um modelo que descrevesse os estilos de ensinar e as atividades requeridas para satisfazer aos estilos de aprendizagem descritos por Kolb.

Quando a maioria dos alunos de uma certa turma são divergentes e assimiladores, o professor deve assumir um papel ativo de reger e liderar quando seus alunos são convergentes e acomodadores, é papel do professor deixá-los assumir um papel mais ativo. Bernice McCarthy explica também que a postura do professor precisa ser

multiforme para cada estilo de aprendizagem apresentada diante da turma. Para o divergente, o professor deve trabalhar motivando o aluno, porém ao trabalhar com assimiladores ele deve trabalhar expondo conceitos. O convergente requer várias práticas e acompanhamento pessoal, enquanto a adaptação necessita integrar aplicações com experiências.

2. CONTEÚDOS / EIXOS TEMÁTICOS

A IMPORTÂNCIA DOS RECURSOS TECNOLÓGICOS NA EDUCAÇÃO.

3. PÚBLICO ALVO

Professores de Educação Superior e de todos segmentos da Educação Básica, estudantes de Graduação e Pós- Graduação.

4. OBJETIVOS / COMPETÊNCIAS A SEREM DESENVOLVIDAS

Possibilitar aos alunos uma reflexão ampla, acerca dos meios tecnológicos, no mundo que estão inseridos, nas formas de pensar, viver e aprender.

5. HABILIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS

Utilizar adequadamente ferramentas de apoio a apresentações orais, escolhendo e usando tipos e tamanhos de fontes que permitam boa visualização, topicalizando e/ou organizando o conteúdo em itens, inserindo de forma adequada imagens, gráficos, tabelas, formas e elementos gráficos, dimensionando a quantidade texto e imagem por *slide* e usando, de forma harmônica, recursos (efeitos de transição, *slides* mestres, *layouts* personalizados, gravação de áudios e/ou vídeos em *slides* etc.).

6. TEMPO DE EXECUÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

4 aulas de 240 minutos cada aula.

7. RECURSO DIDÁTICO

Os recursos didáticos em que o professor/mediador utilizará como ferramentas e que servirão como aprimoramento das atividades, serão: caneta, papel ofício A4, conexão à *Internet*, e/ou conexão de *dados móveis*, projetor de imagem, computador, notebook, laptop, tablet ou smartphone.

8. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

8.1. Aula 1 - (tempo sugerido: 240 min).

MOMENTO 1

Partindo do modelo da professora Dr.^a Bernice McCarthy (1987), que contempla oito momentos pedagógicos, iniciamos a metodologia desse trabalho com uma atividade lúdica informal através da dinâmica de grupo intitulada: “A História.”

Objetivos

Propiciar o desenvolvimento da autoconfiança.

Classificações

Otimismo, Autodesenvolvimento, Autoconfiança, Autoestima, Desafio Individual, Afetivo, Social.

Material

Distribuir caneta e folha de ofício A4 para os grupos.

Desenrolar

- Dividir o grupo em equipe de quatro integrantes.
- Solicitar a escrita de uma lista de verbos e substantivos distintos.
- Depois realizar a troca dos papéis entre as equipes.
- Solicitar aos grupos a criação de histórias com as palavras disposta.
- Devem escolher um gênero textual para contar a história como: Romance, terror, drama, entre outros.
- Socialização das produções.

“Desde uma perspectiva cognitiva, a aprendizagem depende dos ambientes e dos comportamentos pessoais (Castro y Morales, 2015)” estes autores evidenciam em sua obra também os fatores internos, como as motivações, as habilidades básicas de percepção, atenção e memória. Essa dinâmica serve para descobrir a criatividade dos participantes e como atuam em equipe.

MOMENTO 2

No segundo momento faremos o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos, partindo de uma elaboração e aplicação de questionários sobre acesso aos meios de comunicação acerca dos seguintes questionamentos:

- 1) O que você entende por tecnologia?
- 2) Vocês ouviram falar em tecnologia da informação e da comunicação? Quais são essas tecnologias?
- 3) Relate tecnologias utilizadas antigamente e não são mais usadas atualmente!
- 4) Hoje quais tipos de tecnologia são usados para facilitar a vida dos indivíduos?
- 5) Por que será que nem toda a pessoa da sociedade global não tem acesso a essa tecnologia?
- 6) O que seria preciso fazer para favorecer e ampliar esse acesso?

Ainda com (Castro y Morales 2015) evidenciam em sua teoria os fatores de contexto “Para capturar atenção podemos usar algumas técnicas como a introdução de perguntas iniciais e durante as realizações das tarefas e ao final das mesmas, indicar o objetivo da tarefa, identificar a ideia principal, conseguir a atenção voluntária e controlada desde o interior do aluno”. Registrar inicialmente no caderno as respostas dadas pelos alunos e questionamentos acerca dos conhecimentos prévios para serem posteriormente digitalizado em pasta para reflexão da aula final.

MOMENTO 3

Em seguida formarão grupos de quatro integrantes, solicitados a realizarem a leitura do texto de Vani Kenski (**As tecnologias invadem nosso cotidiano**) fazendo posteriormente um esquema em forma de mapa conceitual no sitio eletrônico: <https://www.mindmeister.com/>. Solicitar no final da aula socialização das produções, explicando os passos que foram tomados para realizar a atividade, e que os alunos atuem de forma espontânea. Segundo Aragón e Jiménez (2009), as atividades a serem desenvolvidas contempla também **momento 3 enquadrados no hemisfério direito**. Alguns recursos que ajudarão nesta etapa são os sons, imagens e diagramas. Deve-se programar uma atividade formal, esquematizada, seja com audiovisuais ou diagramas, mapas mentais ou conceituais.

8.2. Aula 2 - (tempo sugerido: 240 min).

MOMENTO 4

Como proposta para este momento, será exibido o filme, “2001: Uma Odisseia no Espaço”, após a exibição farão individualmente a escrita de uma resenha, fazendo uma analogia entre a realidade atual e a ficção científica, cujo o filme retrata a demonstração do salto tecnológico da época, com objetivo de aprimorar os conhecimentos e

desenvolvimento da aprendizagem significativa, permitindo levar o aluno a um pensamento reflexivo como citado por Bernice McCarthy (1987). Neste sentido as aulas se tornam mais atrativas e estimuladoras, valorizando e motivando os alunos ao uso de novas tecnologias, como estratégias de aprendizagem.

8.3. Aula 3 - (tempo sugerido: 240 min). MOMENTO 5

Retomando a leitura reflexiva do texto de Vani Kenski (*As tecnologias invadem nosso cotidiano*) como referencial teórico, para análise, organização da temática e apropriação dos conteúdos e assimilação dos conceitos. Assim, ampliar o conhecimento para estabelecer novos caminhos acerca do aprendido, ao que refere – se a busca por novas possibilidades de propostas inovadoras como o uso de tecnologias em sala de aulas, a partir da visão de um mundo globalizado. Segundo Silveira (2008), a sociedade contemporânea é caracterizada pela diversidade de linguagens, devido a constante inserção de meios de comunicação, neste sentido os recursos tecnológicos são ferramentas que possibilitam o acesso e abertura ao novo a partir do conhecimento já adquirido. Diante dos conteúdos aprendidos nas aulas e sobre o conhecimento prévio do educando se faz necessário a elaboração de um texto reflexivo como ponto de partida, sobre o uso dos recursos tecnológicos em sua prática cotidiana.

MOMENTO 6

Dando continuidade ao encontro o professor/mediador deverá apresentar os slides no sítio prezi.com com o tema: “a importância dos recursos tecnológicos na educação”, sobre os tipos de ensinos que são considerados como base as tecnologias digitais de informação e comunicação no ramo educacional explorando, posteriormente, com os seguintes questionamentos:

- (1) Qual recurso online e off-line (dependentes ou não de tecnologias digitais) é mais utilizado nas aulas?
- (2) Como flexibilizar o tempo na busca por uma melhoria na aprendizagem de todos os alunos?
- (3) Quais são os recursos tecnológicos que poderiam flexibilizar a aprendizagem, sem alterar diretrizes regidas e dinamizadas em sua escola?

As questões mencionadas acima estarão disponíveis na apresentação do primeiro contato com o software Socrative.

MOMENTO 7

Durante esta aula o professor/mediador demonstrará como utilizar software Prezi.com, em aula prática, para orientação de como utilizar este recurso, possibilitando a utilização dos diversos recursos educacionais presentes na plataforma <https://prezi.com/>, como proposta final o professor/mediador, possibilitará a título de sugestão a utilização de outros recursos disponíveis (off-line e online) como propostas de recursos tecnológicos como: o Google Drive, *Classroom*, entre outros, aquele que melhor atenda à atividade que está planejando. Após, a realização da atividade dentro da proposta desenvolvida, compartilhará-la com os colegas de sala.

8.4. Aula 4 - (tempo sugerido: 240 min).

MOMENTO 8

Este momento consistirá numa avaliação apresentada individualmente: cada aluno deverá elaborar sua atividade, podendo utilizar o software *Prezi.com* como primeiro passo para apresentar sua explanação de conteúdos em sua aula, prevendo momentos presenciais e a distância. E para a conclusão do trabalho proposto a elaboração de um questionário utilizando o software Socrative que esteja em conformidade com a aula interativa desenvolvida pelo mesmo.

9. PROCEDIMENTOS AVALIATIVOS / ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO

A avaliação será formativa, de forma interativa - reflexiva, sobre a prática pedagógica, uma avaliação cujo objetivo é alcançar o desenvolvimento de habilidades durante o percurso vivido, uma avaliação do processo não somente dos resultados.

Participação efetiva em aula, interesse demonstrado pelas atividades e autonomia. Processo contínuo e diário, estímulo a novas experiências valorizando os conhecimentos prévios e o ritmo de cada um.

Solicitando uma auto avaliação sobre os pontos positivos, pontos negativos e sugestão para novas atividades.

BIBLIOGRAFIA E MATERIAIS DE APOIO

Aragón, M. e Jiménez, Y. I. (2009). **Diagnóstico de los estilos de aprendizaje em los Estudiantes: Estrategias docente para elevar La calidad educativa.**

CPU-e, Revista de Investigación Educativa, 9. Disponível em:

<http://www.redalyc.org/service/redalyc/downloadPdf/2831/283121714002/1>,

acesso em 22 de junho de 2020.

Castro, M. e Morales, M. E. (2015). **Los ambientes de aula que promueve**

El aprendizaje, desde La perspectiva de los niños escolares. Revista

Eletrónica Educare, 19(3), 1-32.

FICHA TÉCNICA: **2001: A Space Odissey** (2001: Uma Odisséia no Espaço).

1968 – Ficção Científica – 149 minutos; Direção: Stanley Kubrick; Roteiro:

Stanley Kubrick e Arthur C. Clarke; Direção de Fotografia: Geoffrey Unsworth e

John Alcott; Montagem: Ray Lovejoy; Elenco: Keir Dullea, Gary Lockwood,

William Sylvester, Leonard Rossiter, Margaret Tyrack, Robert Beatty;

Distribuição: Warner Bros. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=QCaHi3H_IBo>. Acesso em: 17 de Junho

2020.

Funiber. (S/N). **Fatores de Aprendizagem.** Apostila da Disciplina de Fatores de Aprendizagem. Fundação Ibero Americana - FUNIBER.

Goergen, P.L. **Competências docentes na educação do futuro: anotações sobre a formação de professores.** Nuance Revista do Curso de Pedagogia, v.6, p. 1-9, 2000.

Kenski, V. M. **Educação e Tecnologia: o novo ritmo da informação.** 8ª Ed.

Campinas, SP: Papirus, 2012.

McCarthy, B.(1987). **The 4 MAT system: Teaching to learning style with right/left mode techniques.** Barrington, IL: Excel.Inc.

Silveira, J. S. Artigo disponível:

file:///C:/Documents%20and%20Settings/Administrador/Desktop/MESTRADO%202011/artigo_sobre_recursos_tecnol%C3%93. Acesso em 20.06.2020.

ANEXO 1

As tecnologias invadem nosso cotidiano

Vani Kenski

As nossas atividades cotidianas mais comuns - como dormir, comer, trabalhar, nos deslocarmos para diferentes lugares, ler, conversar e se divertir - são possíveis, graças às tecnologias a que temos acesso. Elas estão tão presentes em nossas vidas que já nos acostumamos e nem percebemos que não são coisas naturais. Tecnologias que resultaram, por exemplo, em talheres, pratos, panelas, fogões, fornos, geladeiras... alimentos industrializados... e muitos outros produtos, equipamentos e processos que foram planejados e construídos para podermos realizar a simples e fundamental tarefa que garante a nossa sobrevivência: a alimentação.

Da mesma forma, para todas as demais atividades que realizamos em nossas vidas, precisamos de produtos e equipamentos resultantes de estudos, planejamentos e construções específicas para serem utilizados, na busca de melhores formas de viver. Ao conjunto de conhecimentos e princípios científicos, que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade nós chamamos de "tecnologia". Para construir qualquer equipamento - seja uma caneta esferográfica ou um computador - os homens precisam pesquisar, planejar e criar *tecnologias*.

Nas atividades cotidianas lidamos com vários tipos de tecnologias. As maneiras, jeitos ou habilidades especiais de lidar com cada tipo de tecnologia, para executar ou fazer algo, nós chamamos de técnicas. Algumas dessas técnicas são muito simples e de fácil aprendizado. São transmitidas de geração em geração e integram os costumes e hábitos sociais de um determinado grupo de pessoas. Outras tecnologias exigem técnicas mais elaboradas, habilidades e conhecimentos específicos e complexos.

Existem muitos outros equipamentos e produtos que utilizamos em nosso cotidiano e que não os notamos como *tecnologias*. Alguns invadem o nosso corpo, como próteses, alimentos e medicamentos. Óculos, dentaduras, comidas e bebidas industrializadas, vitaminas e outros tipos de remédios são produtos resultantes de tecnologias sofisticadas.

Como podemos deduzir, dificilmente a nossa vida cotidiana seria possível, neste estágio de civilização, sem as tecnologias. Elas invadiram

definitivamente o nosso cotidiano e já não sabemos viver sem fazer uso delas. Por outro lado, nos acostumamos tanto com os produtos e equipamentos tecnológicos que os achamos quase *naturais*. Nem pensamos o quanto foi preciso de estudo, criação e construção para que estas tecnologias chegassem em nossas mãos.

As tecnologias não são apenas feitas de produtos e equipamentos.

Existem outros tipos de tecnologias que vão além dos equipamentos. Em muitos casos, alguns espaços ou produtos são utilizados como suportes, para que as ações ocorram. Um exemplo: as chamadas "tecnologias da inteligência" (Lévy, 1993), construções internalizadas nos espaços da memória das pessoas e que foram criadas pelos homens para avançar no conhecimento e aprender mais. A linguagem oral, a escrita e a linguagem digital (dos computadores) são exemplos paradigmáticos desse tipo de tecnologia.

Articuladas às tecnologias da inteligência nós temos as "tecnologias de comunicação e informação" que, através de seus suportes (*mídias* ou meios de comunicação, como o jornal, o rádio, a televisão) realizam o acesso, a veiculação das informações e todas as demais formas de articulação comunicativa, em todo o mundo.

As tecnologias de comunicação e informação invadem o nosso cotidiano

Estamos vivendo um novo momento tecnológico. A ampliação das possibilidades de comunicação e de informação, por meio de equipamentos como o telefone, a televisão e o computador, altera a nossa forma de viver e de aprender na atualidade.

Antigamente as pessoas saíam às ruas ou ficavam nas janelas de suas casas para se informar sobre o que estava acontecendo nas proximidades, na região e no mundo. A conversa com os vizinhos e os viajantes garantia a troca e a renovação das informações. Na atualidade, a "janela é a tela" diz Virilio. Através da tela da televisão, é possível saber de tudo o que está acontecendo em todos os cantos - desde as mais longínquas partes do mundo até as nossas redondezas. Da nossa sala, através da televisão, podemos saber a previsão do tempo e o movimento do trânsito, nos informarmos sobre as últimas notícias, músicas, filmes e livros que fazem sucesso e muito mais.

O conteúdo oferecido pelos programas televisivos passou a orientar as nossas vidas. Pessoas de todas as idades, condições econômicas e níveis intelectuais começaram a viver "ligados na televisão". Algumas pessoas chegaram "no limite": trocaram de lado. Assumiram em suas vidas valores, hábitos e comportamentos copiados dos personagens da televisão. Viraram também "personagens". Não conseguem mais viver distantes da televisão e assimilam acriticamente tudo o que é ali veiculado.

A televisão, por sua vez, aproxima-se cada vez mais da realidade cotidiana. O sucesso dos novos programas ("reality shows") como "Casa dos Artistas" e "Big Brother Brasil" mostra o quanto a vivência cotidiana das pessoas alimenta o "show" oferecido pela mídia. A ficção confunde-se com a realidade produzida no espaço artificial dos cenários televisivos. Artistas e pessoas comuns vivem um cotidiano totalmente documentado e exibido e que desperta a curiosidade geral do grande público. A exibição da "performance" das pessoas em cenas de intimidade cotidiana explícita (dormir, comer, tomar banho, namorar) diante da tela confunde os pensamentos, sentimentos, julgamentos e ações dos telespectadores.

A mídia televisiva como tecnologia de comunicação e informação invade o cotidiano e passa a fazer parte dele. Não é mais vista como tecnologia, mas como complemento, como companhia, como continuação do espaço de vida das pessoas. Por meio do que é transmitido pela televisão, as pessoas adquirem informações e transformam seus comportamentos.

Tornam-se "teledependentes", consumidores ativos, permanentes e acríticos de tudo o que é oferecido pelo universo televisivo.

Este é um dos maiores desafios para a ação da escola diante do que é veiculado pela televisão na atualidade. Viabilizar-se como espaço crítico em relação às informações e manifestações veiculadas pela TV. Aos professores é designada a importante tarefa de refletir com os seus alunos sobre o que é apresentado pela televisão, suas posições e problemas. Reconhecer a sua interferência no modo de ser e de agir das pessoas e na própria maneira de se comportar diante do seu grupo social, como cidadãos.

Apropriando-se das palavras de Umberto Eco (1997), "nós precisamos de uma forma nova de competência crítica, uma arte ainda desconhecida de seleção e decodificação da informação, em resumo uma sabedoria nova" É

preciso saber aproveitar a liberdade e a criatividade do espaço televisivo mas, ao mesmo tempo, aprender a definir os limites, a consciência crítica, reabilitar os valores e fortalecer a identidade das pessoas e dos grupos. Desafios de hoje a serem enfrentados por todos nós, professores.

Referências bibliográficas:

ECO, Umberto. *From Internet to Gutenberg*. 1997.

(documento eletrônico: <<http://www.italynet.com/columbia/internet.htm>>

LÈVY, Pierre. *Cibercultura*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1999.

VIRILIO, Paul. *O espaço crítico*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994.

Referência:

KENSKI, V. As tecnologias invadem o nosso cotidiano. In: Salto para o Futuro, Boletins 2002: TV na Escola e os desafios de hoje, Programa 2: As tecnologias na educação básica. Disponível em:

<<http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2002/tedh/tedhtxt2a.htm>>.

Acesso em: 14 jan. 2008.

ANEXO 2

The screenshot shows the Mindmeister website interface. At the top, there is a search bar with the text 'Buscar mapas' and a navigation menu on the left with categories like 'Mapas em destaque', 'Negócios', 'Design', 'Educação' (highlighted), 'Entretenimento', 'Vida', 'Marketing', 'Produtividade', and 'Resumos'. The main heading is 'Mapas mentais de Educação'. Below this, there is a call to action 'Comece Já. É grátis!' and two buttons: 'Conectar-se com Google' and 'Inscrever-se'. A paragraph of text describes the benefits of mind mapping in education, stating it is a powerful technique that allows students to learn faster and collaborate more effectively. The text mentions that students can use mind maps for grammar to learn a second language, for group projects, and for summarizing books and articles. It also notes that teachers can use mind maps to visualize complex information and provide a quick overview of new topics to their students.

Figura 1. Plataforma: <https://www.mindmeister.com/pt/mind-maps/education> para cadastro e construção do mapa conceitual.

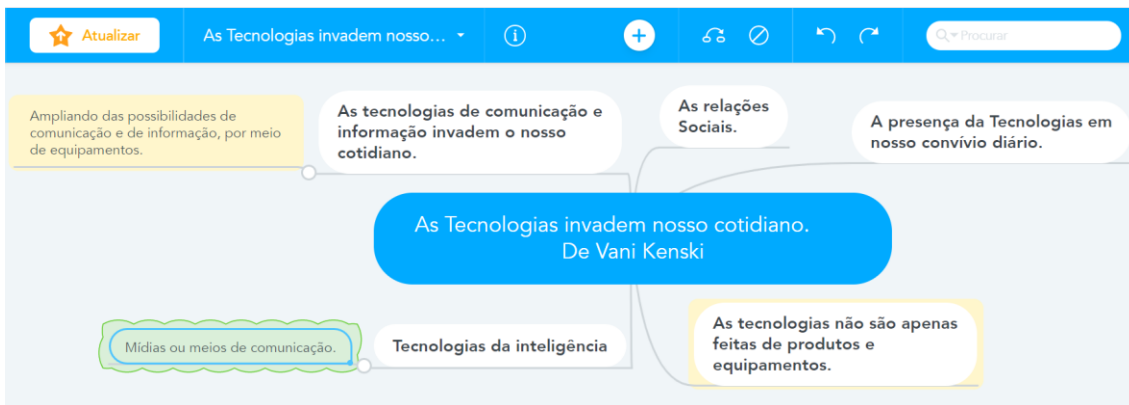


Figura 2. Construção do mapa conceitual.

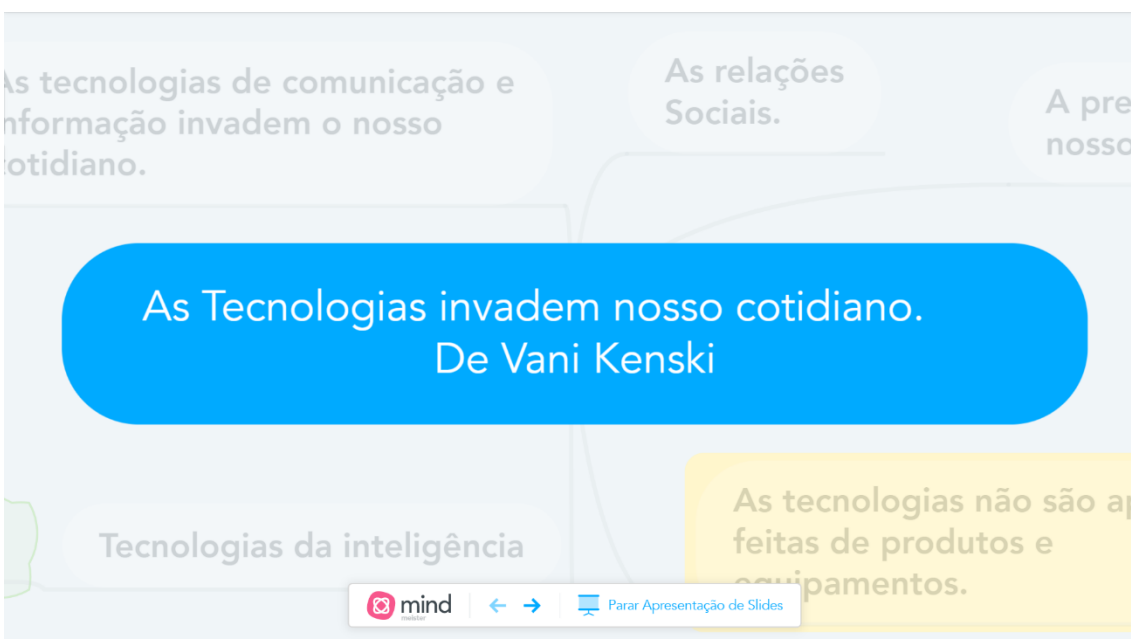


Figura 3. Apresentação do Mapa Conceitual.

Disponível no Link: <https://www.mindmeister.com/1433374732#>

ANEXO 3



VÍDEO 1: 2001: Odisseia no Espaço - Trailer Oficial Legendado Português

Provedor: [Warner Bros. Entertainment](#), **Classificação:** [L](#), **Data:** 1968, **Duração:** 149min, **Áudio:** Inglês, **Legenda:** Português (Brasil), **Atores:** [Keir Dullea](#), [Gary Lockwood](#), [William Sylvester](#), **Diretor:** [Stanley Kubrick](#), **Gêneros:** [Ação e aventura](#), [Drama](#), [Ficção científica](#).

Colaborar: [Central de Ajuda do YouTube](#).

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QCaHi3H_IBo>

ANEXO 4

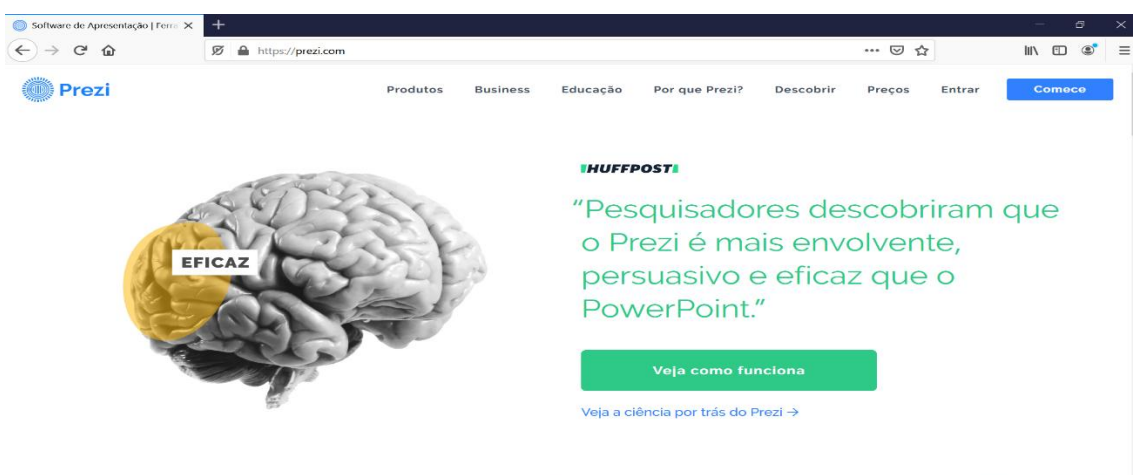


Figura 4. Plataforma <https://prezi.com/> para cadastro e construção dos slides.

A importância da tecnologia



Figura 5. Apresentação da aula.

Apresentação da aula disponível no link: <https://prezi.com/view/EOXrqZlktUGutFclKyyv/>

ANEXO 5



Nome _____
Data _____

As tecnologias digitais de informação e comunicação

Nota _____

RST.11-12.2

1. Qual recurso online e off-line (dependentes ou não de tecnologias digitais) é mais utilizado nas aulas?

10 Competências Do Professor Moderno



2. Como flexibilizar o tempo na busca por uma melhoria na aprendizagem de todos os alunos?



3.



Quais são os recursos tecnológicos que poderiam flexibilizar a aprendizagem, sem alterar diretrizes regidas e dinamizadas em sua escola?

Figura 6. Questionário na plataforma Socrative.com

Disponível em: <https://b.socrative.com/teacher/#import-quiz/48627103>

O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

Ednalva Silva Frutuoso

RESUMO

As transformações sociais do Brasil contemporâneo, advindas do processo de democratização e das políticas de participação social recentes, motivaram mudanças estruturais na educação do país para atender a demandas históricas de acesso a bens culturais e intelectuais; na busca de um sistema educacional coeso e coerente para todos os estratos da desigual sociedade brasileira, atendendo a todos os matizes, sejam sociais, econômicos ou culturais, o tempo de permanência da criança na escola foi repensado.

Dessa forma, a fim de assegurar a igualdade escolar, que exige medidas que viabilizem maior convívio e interação, criando um contexto unívoco e harmônico; foi constatado que, para se atingir tal objetivo, seria preciso antecipar o ingresso da criança na escola, bem como ampliar o período de frequência, para atender necessidades de universalização e democratização nos meios educacionais e, doravante, seus reflexos na sociedade.

Partindo de tais necessidades, ampliou-se o tempo de permanência de oito para nove anos no Ensino Fundamental, como resultado de debates e discussões de especialistas no tema de diferentes esferas governamentais. Assim, questionou-se o currículo, a avaliação, a alfabetização, o espaço físico, sua ocupação e uso, a capacitação docente e a ludicidade, esta última, tema predominante do presente trabalho, que procurará demonstrar a relevância do lúdico no processo educacional. Valeremo-nos de Vigostski, Leontiev e Kischimoto, principalmente, além da legislação vigente, para nortear o conceito e a aplicação do lúdico no cotidiano escolar.

Palavras-chave: educação; inclusão; ensino fundamental.

1. Fundamentação legal

As mudanças sociais e, por conseguinte, educacionais brasileiras das últimas décadas fizeram com que os órgãos complementares de novos paradigmas que adequassem as práticas a resultados mais fiéis aos contextos da sociedade brasileira. Uma das mudanças mais significativas foi a alteração do período de duração do Ensino Fundamental, antes de oito, agora de nove anos. Nesse sentido, desde o ano de 2006, através da Lei nº. 11.274/2006, tornou-se obrigatória a matrícula de crianças de seis anos de idade no primeiro ano do ensino fundamental. No entanto, já eram apresentados indícios desta proposta de ampliação do ensino fundamental na LDB 9394/96 e, posteriormente, ela se tornou uma meta do Plano Nacional de Educação de Educação (2001). Vejamos algumas leis que subsidiam e viabilizam tal mudança:

Conforme Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996: Art. 32. “O ensino fundamental, com **duração mínima de oito anos**, obrigatório e gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão [...]”.

A garantia dessa alteração está prevista Lei nº 10.172, de 10 de janeiro de 2001 na qual o Plano Nacional de Educação estabelece como meta a universalização do Ensino Fundamental:

Garantido o acesso e a permanência de todas as crianças na escola, e a sua ampliação para 9 (nove) anos, com início aos 6 (seis) anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento de 7 (sete) a 14 (quatorze) anos (BRASIL, 2001, p. 10)

Tem-se ainda a Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005 que altera a LDB, tornando obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental; entretanto, a mesma dá margem para que se antecipe a escolaridade de oito anos para esses alunos, que reduziria a idade de conclusão do Ensino Fundamental em um ano. Vejamos:

§ 3º: matricular todos os educandos a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental atendido as condições no âmbito de cada sistema de ensino (BRASIL, 2005).

Já na Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, há também uma alteração na redação da LDB (9394/96), dispondo sobre a duração de nove anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade e estabelece adequações de modo que, a partir de 2010, esse novo modelo de Ensino Fundamental seja assegurado a todos:

Art. 5º da Lei n. 11.274, “os Municípios, os Estados e o Distrito Federal terão prazo até 2010 para implementar a obrigatoriedade para o Ensino Fundamental de nove anos, bem como as escolas particulares devem cumprir o mesmo prazo definido para os sistemas públicos de ensino (BRASIL.2006).

Dessa forma, torna-se claro que esta mudança não foi feita de maneira rápida, e nem poderia, dada a complexidade para que uma alteração dessa amplitude seja efetivada no contexto da educação nacional. Sendo assim, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Básica, promoveu uma série de encontros com os sistemas de ensino de todo o país, no intuito de discutir e acompanhar a ampliação do Ensino fundamental.

Nesses encontros foram discutidos vários aspectos e implicações que a ampliação do ensino fundamental carregaria, entre eles: A reorganização do ensino fundamental (número de alunos, data base para a matrícula no 1º ano), adequações do Programa Nacional do Livro Didático, organização curricular; entre outros temas.

2 Os motivos da ampliação: fundamentação teórica

Agora que já abordamos brevemente as bases legais dessa política de ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos, que implica na incorporação da criança de seis anos (em alguns casos de cinco) na escola de ensino fundamental, passaremos a abordar as questões relacionadas às razões pela qual essa mudança foi implementada.

Nesse sentido, Arelaro Jacomini e Klein (2011), afirmam que:

O argumento predominante nas justificativas do Ministério da Educação (MEC) e na documentação legislativa sobre o ensino fundamental de nove anos é que a medida garante a ampliação do direito à educação para as crianças de 6 anos de idade, em especial as pobres e excluídas do sistema educacional. Ponderou-se, naquele momento, que as crianças de 6 anos das classes média e alta já estavam matriculadas em escolas e que seria necessário incluir as classes desfavorecidas. A consideração de que as crianças de 6 anos ainda estavam fora da escola, seja pela não obrigatoriedade ou por não existir oferta de vagas suficientes na educação infantil pública, gerou um aparente consenso de que o ensino fundamental de nove anos garantiria um maior número de alunos matriculados nas escolas brasileiras e, portanto, asseguraria a essas crianças a efetivação do seu direito à educação (ARELARO; JACOMINI E KLEIN, 2011, p. 38)

Assim, observamos que esta política tem um caráter compensatório, já que a educação é um direito social previsto na Constituição (1988), sendo a educação infantil uma etapa de ensino facultativa e não obrigatória e tendo em vista os problemas relacionados à oferta de vagas nas creches e centros de educação infantil; a ampliação do ensino fundamental para nove anos torna-se uma proposta demasiadamente viável.

Conforme a lei determina, a tendência de expansão da escolaridade obrigatória, mediante a incorporação das crianças de seis anos ao Ensino Fundamental, busca reparar grandes injustiças, pois representa uma oportunidade a todas as crianças brasileiras, independente de suas condições sociais e econômicas, para que tenham ampliada a efetivação do direito à educação. Entretanto, precisamos considerar a necessidade de ampliação da oferta de vagas na educação infantil, uma etapa de ensino tão importante.

Segundo Libâneo (2005), a ampliação do Ensino Fundamental, incluindo a criança de seis, anos resgata a dívida social acumulada durante anos, que excluía da escola obrigatória justamente a parcela da população que mais precisava dela para atualizar seu bem cultural.

A importância da escola como instância necessária de democratização intelectual e política, em especial de uma política educacional inclusiva, defende que o ensino fundamental de nove anos vem cumprir com a responsabilidade social de incluir crianças das camadas mais pobres da população. (LIBÂNEO, 2005, p. 26).

Corsino (2007) corrobora com esta visão e ressalta o caráter histórico dessa oportunidade que as crianças de seis anos têm de frequentarem a escola obrigatoriamente nesta faixa etária. Vejamos:

[...] a ampliação do ensino fundamental para nove anos, que significa bem mais que a garantia de mais um ano de escolaridade obrigatória, é uma oportunidade histórica de a criança de seis anos pertencente às classes populares ser introduzida a conhecimentos que foram fruto de um processo sócio-histórico de construção coletiva. (Brasil, 2007, p. 61-62)

Ao analisarmos os dados históricos da educação pública em nosso país, observamos que há um interesse crescente em aumentar a quantidade de anos de escolarização obrigatória. Na LDB da década de sessenta (Lei n.º 4.024/61) a escolaridade obrigatória era de quatro anos (antigo primário). Para o ano de 1970, a meta era que esse número fosse ampliado para seis anos e a partir da Lei nº 5.692 / 71, ficou estabelecida a obrigatoriedade de oito anos de

escolarização, tendo na LDB 9394/96 a proposta para que este fosse estendido para nove anos.

Observa-se, como determina a Lei, a tendência da expansão da escolaridade obrigatória com a incorporação das crianças de seis anos ao Ensino Fundamental; buscando reparar as históricas injustiças sociais. O intuito é que todas as crianças brasileiras tenham direito à educação num ambiente voltado para a alfabetização e o letramento, observando seus contextos e condições, destarte possibilitando a formação de cidadãos ativos.

Segundo Libâneo (2005), a ampliação e incorporação das crianças de seis anos ao Ensino Fundamental pretende reparar desigualdades históricas e resgatar uma dívida social acumulada por décadas, dada a disparidade de acesso a meios e bens culturais por parte das parcelas menos favorecidas da sociedade brasileira. A iniciativa procura atender à necessidade de equilibrar o acesso e a incorporação de mecanismos culturais e intelectuais.

Em relatório produzido pra divulgar o acompanhamento da efetivação da medida, antes mesmo dela se tornar obrigatória, A SEB/MEC (2004) ressaltava a relevância de se considerar todos os aspectos envolvidos e faz uma importante ponderação em relação à educação infantil:

Os processos educativos precisam ser adequados à faixa etária das crianças ingressantes para que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental aconteça sem rupturas traumáticas para elas. A ampliação tem implicações, que não podem ser subestimadas, em vários aspectos: proposta pedagógica, currículo, organização dos espaços físicos, materiais didáticos e aspectos financeiros. Também repercute sobre a Educação Infantil, pois as diretrizes em vigor para esta etapa precisarão ser reelaboradas. (BRASIL, 2004, p.2).

A partir disso, passaremos a abordar brevemente a temática da educação infantil, considerando suas diretrizes e bases e compreendendo em que medida a ampliação do ensino fundamental, e portanto a redução desta primeira etapa de ensino, afetou a organização da educação infantil.

3.Educação Infantil: Primeira etapa da Educação Básica

A Educação Infantil, etapa inicial da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento físico, afetivo, intelectual, linguístico e social da criança de zero a cinco anos de idade, complementando a ação da família e da sociedade.

A criança, como sujeito histórico e de seus direitos, tem, nas instituições de Educação Infantil, a possibilidade de desenvolver-se tanto através de relações e práticas educacionais como com as relações de interação com outras crianças e adultos, ambos de diferentes idades e pontos de vista, que formarão sua personalidade como sujeito social. Tais interações e práticas fundamentam-se no caráter indissociável estabelecido entre o cuidar e o educar. A valorização da brincadeira como ferramenta de interação e socialização contribui na formação social e intelectual, construindo novas formas de convívio e subjetividade, advindas da ludicidade. Assim, tais práticas desenvolvem as concepções de democracia e sustentabilidade, por exemplo, e desfazem as ideias de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, regional, linguística e religiosa. (BRASIL, 2009a.).

As Diretrizes Curriculares Nacionais determinam que a pré-escola pode constituir-se de instituições públicas ou privadas, bem como de responsabilidade do Município para que se cuide e eduque as crianças de zero a cinco anos de idade, por meio de profissionais de formação específica e legalmente determinada. As Diretrizes têm caráter normativo, apontando princípios fundamentais para o estabelecimento e a organização do trabalho pedagógico, obedecendo aos seguintes princípios:

- a) Princípios éticos: valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferenças culturais, identidades e singularidades.
- b) Princípios políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.
- c) Princípios estéticos: valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.

Considerando-se o princípio da gestão democrática, as instituições de ensino infantil devem assegurar, em seu projeto político-pedagógico, espaços e tempos de participação, diálogo e interação com familiares e responsáveis,

possibilitando uma relação de respeito mútuo e coparticipação entre o corpo docente e os responsáveis pelos alunos.

4. Ensino Fundamental – anos iniciais

Aos seis anos, a criança ingressante no Ensino Fundamental de nove anos vem da Educação Infantil familiarizada e habituada ao ambiente escolar e suas rotinas, com conceitos básicos como democracia e cidadania desenvolvidos. Adiante, a inserção num sistema de ensino mais amplo, de novas propostas, conceitos e conteúdos mais direcionados e aprofundados no intuito de aperfeiçoar sua visão do conhecimento. É o momento em que se inicia o processo de alfabetização, hoje compreendido aos três primeiros anos do Ensino Fundamental, independente do caráter público ou privado, municipal ou estadual da instituição. (BRASIL, 2010, p.21).

Nessa etapa, a construção do conhecimento e de conteúdos transversais é priorizada. Com a relação com o ambiente escolar já consolidada, graças ao convívio constante com crianças da mesma idade e nível intelectual consoante, prioriza-se a alfabetização, que passa a fazer parte do cotidiano das crianças, que a absorvem e começam a manejá-la.

Contudo, apenas a apresentação à alfabetização não é suficiente para que se aproprie o processo de forma efetiva, há ainda a necessidade de sistematização de aspectos textuais, funcionais e gráficos, bem como da contextualização da linguagem escrita e sua representação (BRASIL, 2009a). O Plano Nacional de Educação (PNE) orienta que é necessário possibilitar mais oportunidades de aprendizagem no período de escolarização obrigatória e assegurar que, com o ingresso em tempo no sistema de ensino, as crianças alcancem, no prosseguimento de seus estudos, maiores níveis de aproveitamento e escolaridade.

A ampliação do sistema, com a introdução de mais um ano no Ensino Fundamental, tem por intuito maximizar os êxitos no processo de alfabetização, num maior período destinado à apropriação e sistematização dos mecanismos de leitura e escrita, tão importantes para o desenvolvimento intelectual e para a vida em sociedade. Além disso, uma alfabetização consolidada é pré-requisito

para a continuidade da vida escolar, viabilizando o sucesso na progressão e no desenvolvimento escolar. As propostas pedagógicas, por conseguinte, devem obedecer a objetivos claros para cada estágio da Educação Básica.

Ademais, os conceitos de qualidade educacional e sucesso nos processos de ensino-aprendizagem não se baseiam, como outrora, em paradigmas tradicionais que se limitavam à simples transmissão de informações aos discentes, mas em formas de utilizar o conhecimento de maneira transversal e contextualizada. Para isso, principalmente quando tratamos de crianças de pouca idade, é importantíssimo observar a eficácia da ludicidade no processo educacional.

Daí a razão do aumento de um ano no Ensino Fundamental, conforme Lei nº 11.247/2006, a fim de extrapolar a velha metodologia da transmissão de conteúdos da antiga primeira série para uma nova modalidade de organização dos temas de acordo com o novo perfil do aluno. Com o período adicional, as crianças de seis anos têm maiores possibilidades de sucesso escolar, com o novo modelo de educação construtiva e adequada às suas demandas; nisso a ludicidade tem papel preponderante. Fazendo uso das múltiplas linguagens em desenvolvimento, da curiosidade e da imaginação, características dessa idade, os ingressantes no Ensino Fundamental têm possibilidades de aprendizagem muito maiores quando se aprende por meio de brincadeiras.

Com isso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil fornecem elementos importantes para a revisão da proposta pedagógica para o Ensino Fundamental. Portanto:

“as propostas pedagógicas [...] devem promover em suas práticas de educação e cuidados a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos, linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser total, complexo e individual. Dessa forma, sentir, brincar, expressar-se, relacionar-se, mover-se, organizar-se, agir e responsabilizar-se são partes do todo de cada indivíduo [...] (BRASIL, 2004, p. 14).

Desta forma, é necessário que se assegure à criança o fato de que a escola não se limita apenas à transmissão de conhecimento, mas de desenvolvimento e aprendizagem amplos e totalizantes, observando o caráter prazeroso da brincadeira nesse processo, associando os deveres aos direitos e, assim, promovendo a liberdade e o bem-estar no ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A mudança na legislação, bem como seus reflexos na prática pedagógica, tem como principal objetivo alcançar maiores êxitos no processo de alfabetização, fundamental para que se alcancem melhores resultados nos demais anos de vida escolar e na atuação do sujeito na sociedade. Entretanto, havia duas questões a resolver na mudança do Ensino Fundamental. A primeira diz respeito às adequações curriculares, que condizem com o estágio de desenvolvimento das crianças que agora chegariam ao primeiro ano, pois, além da idade inferior à dos alunos anteriores, se deveria reestruturar os conhecimentos e suas formas de transmissão e apropriação para linguagens que fossem acessíveis às crianças de seis anos. Ademais, seria necessária uma reestruturação metodológica que atendesse às necessidades das crianças, perpassando da adequação de tempos e espaços no ambiente escolar às práticas pedagógicas, cuja transformação seria imprescindível para que se alcançasse êxito em processos mais complexos, como a alfabetização. Para isso, procurou-se, em especialistas no tema, métodos de ensino-aprendizagem que proporcionassem resultados significativos. Nesse ponto, chegamos à questão da ludicidade, tema fundamental deste estudo.

Como se viu em Vigotski (1998), as crianças desse estágio encontram-se na Zona de Desenvolvimento Proximal, que é a fase em que ainda há necessidade de mediação de adultos em várias atividades, justamente o período em que se ingressaria no Ensino Fundamental a partir de 2010. O trabalho com o lúdico, nesse estágio de desenvolvimento, é primordial para a progressão da autonomia, pois a criança, durante a brincadeira, desenvolve todo um sistema de funcionamento independente dos preceitos impostos pelos adultos, utilizando saberes preexistentes, mas redimensionando-os para criar novos significados, apurando seus potenciais de criatividade e improvisação. Em Brougère (2002), temos:

Ele é co-construtor. Toda interação supõe efetivamente uma interpretação das significações dadas aos objetos dessa interação (indivíduos, ações, objetos materiais), e a criança vai agir em função da significação que vai dar a esses objetos, adaptando-os à reação dos outros elementos da interação, para reagir também e produzir assim, novas significações que vão ser interpretadas pelos outros.

A cultura lúdica, visto resultar de uma experiência lúdica, é então produzida pelo sujeito social (p. 27).

É primordial também que se observe o contexto de origem da criança, pois as práticas pedagógicas devem, para funcionar de forma eficaz, estar conectadas com as realidades dos alunos. Nesse sentido, a ludicidade tem a importantíssima função de promover a coesão entre grupos díspares a partir da interação, o desenvolvimento de valores coletivos, como a solidariedade, a tolerância e a afetividade. É desse espaço de convivência plural e por meio do lúdico que se proporcionará a coletividade e a concepção de valores sociais. Em Goulart (2006):

A escola é, então, lugar de encontro de muitas pessoas; lugar de partilha de conhecimentos, ideias, crenças, sentimentos, lugar de conflitos, portanto, uma vez que acolhe pessoas diferentes, com valores diferentes. É uma tensão viva e dinâmica desse movimento que organizamos a principal função social da escola: ensinar e aprender – professores, crianças, funcionários, famílias e todas as demais pessoas que fazem parte da comunidade escolar (p. 87).

Dessa forma, além de potencializar a convivência entre as crianças, a ludicidade também dinamiza os processos de aprendizagem, conectando ambos os aspectos para tornar a experiência um procedimento social onde os alunos, articulados entre si, com os docentes e o ambiente que os cerca, desenvolvam-se de forma livre e criativa, produzindo e recriando conhecimentos sem os entraves prescritos pelo funcionamento do mundo dos adultos. Com a adequação de tempos e espaços às necessidades lúdicas da criança, a escola torna-se um lugar de aprendizagens dinâmicas e aplicação livre de conhecimentos, de novas projeções e possibilidades de vida, uma vez que todos os sujeitos têm, no lúdico, condições de representar e idealizar todo o processo sócio-histórico do qual são advindos.

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, Tizuki Morchida (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 EM SALA DE AULA

Isabel Lopes Barbosa Anea

RESUMO

Ao se trabalhar com a literatura infantil em sala de aula o professor passa a desenvolver inúmeros aspectos educativos, tais como estabelecer relações entre os personagens e as próprias crianças, desenvolver opiniões e capacidade de expressão oral e repertoriar as crianças para expor suas opiniões e embasar seu diálogo e questionamentos.

Palavras-chave: literatura; criança; escola.

Para que a experiência com a leitura proporcione o desenvolvimento da aprendizagem é preciso que o professor lance mão de inúmeros livros e textos que explorem gêneros diversos, afim de que a criança possa interagir significativamente com as histórias trabalhadas em sala de aula. Segundo Bettelheim:

[...] para que uma estória realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Mas para enriquecer sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar harmonizada com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam [...] (BETTELHEIM, 1996, p.13).

Quando o professor se propõe a trabalhar com a literatura infantil em sala de aula ele estabelece uma relação dialógica entre o aluno e o livro, entre o aluno e sua cultura e, entre o aluno e sua realidade, visto que ao ler ou contar uma história ele possibilita a criança compreender o mundo a partir de seu ponto de vista, pois a mesma é estimulada a trocar opiniões e se posicionar sobre o enredo da história, defendendo ou criticando as ações dos personagens de

forma fundamentada em suas próprias ações ou nas ações com as quais esta em constante contato, seja na família, na comunidade ou na própria escola.

Abramovich nos mostra que deve-se sempre ler histórias para crianças, pois ler:

É poder sorrir, rir, gargalhar com as situações vividas pelas personagens, com a ideia do conto ou com o jeito de escrever dum autor e, então, poder ser um pouco cúmplice desse momento de humor, de brincadeira, de divertimento... É também suscitar o imaginário, é ter a curiosidade respondida em relação a tantas perguntas, é encontrar outras ideias para solucionar questões (como as personagens fizeram...). É uma possibilidade de descobrir o mundo imenso dos conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivemos e atravessamos - dum jeito ou de outro - através dos problemas que vão sendo defrontados, enfrentados (ou não), resolvidos (ou não) pelas personagens de cada história (cada uma a seu modo)... É a cada vez ir se identificando com outra personagem (cada qual no momento que corresponde àquele que está sendo vivido pela criança)... e, assim, esclarecer melhor as próprias dificuldades ou encontrar um caminho para a resolução delas [...] (ABRAMOVICH, 1995, p.17).

Por ser uma ferramenta valiosa o livro de literatura infantil possibilita o desenvolvimento da aprendizagem na medida em que explora a criatividade infantil e lhe dá possibilidades de ampliar seu conhecimento de mundo.

De acordo com os PCNs:

Formar leitores é algo que requer condições favoráveis para a prática de leitura — que não se restringem apenas aos recursos materiais disponíveis, pois, na verdade, o uso que se faz dos livros e demais materiais impressos é o aspecto mais determinante para o desenvolvimento da prática e do gosto pela leitura. Algumas dessas condições:

- Dispor de uma boa biblioteca na escola;
- Dispor, nos ciclos iniciais, de um acervo de classe com livros e outros materiais de leitura;
- Organizar momentos de leitura livre em que o professor também leia. Para os alunos não acostumados com a participação em atos de leitura, que não conhecem o valor que possui, é fundamental ver seu professor envolvido com a leitura e com o que conquista por meio dela. Ver alguém seduzido pelo que faz pode despertar o desejo de fazer também;
- Planejar as atividades diárias garantindo que as de leitura tenham a mesma importância que as demais;
- Possibilitar aos alunos a escolha de suas leituras. Fora da escola, o autor, a obra ou o gênero são decisões do leitor. Tanto quanto for possível, é necessário que isso se preserve na escola;
- Garantir que os alunos não sejam importunados durante os momentos de leitura com perguntas sobre o que estão achando, se estão entendendo e outras questões;
- Possibilitar aos alunos o empréstimo de livros na escola. Bons textos podem ter o poder de provocar momentos de leitura junto com outras pessoas da casa — principalmente quando se trata de histórias tradicionais já conhecidas;

- Quando houver oportunidade de sugerir títulos para serem adquiridos pelos alunos, optar sempre pela variedade: é infinitamente mais interessante que haja na classe, por exemplo, 35 diferentes livros — o que já compõe uma biblioteca de classe — do que 35 livros iguais. No primeiro caso, o aluno tem oportunidade de ler 35 títulos, no segundo apenas um;
- Construir na escola uma política de formação de leitores na qual todos possam contribuir com sugestões para desenvolver uma prática constante de leitura que envolva o conjunto da unidade escolar.

Dessa forma, o professor enquanto mediador entre aluno e leitura deve lançar mão de recursos variados, visando desenvolver a aprendizagem significativa de seus alunos, de forma que as crianças possam, por meio da leitura, imaginar, entender, compreender, interpretar, escrever, ler e falar de maneira formal em diferentes situações sociais.

OS PRINCIPAIS AUTORES BRASILEIROS DE LITERATURA INFANTO-JUVENIL

O Brasil conta com inúmeros escritores de literatura infantil, abaixo falaremos um pouco de alguns deles.

➤ **Ana Maria Machado**

Nascida no Rio de Janeiro, em 1941, ajudou a fundar a primeira livraria infantil no Brasil, a *Malasartes*. É ganhadora do Prêmio Jabuti¹⁴/1978 e do Prêmio Hans Christian Andersen¹⁵/2000. Até hoje, vendeu em torno de 19 milhões de exemplares de suas obras e, além de ser a atual presidenta da Academia Brasileira de Letras (Biênio 2012/2013).

➤ **Cecília Meireles**

Nasceu em 1901, no Rio de Janeiro, e faleceu em 1963. No entanto, muitas de suas obras como “Ou isto ou aquilo”, são lembradas até os dias de hoje. Entre os diversos prêmios que conquistou, destaca-se o Jabuti de tradução da obra literária, pelo livro “Poemas de Israel”.

➤ **Elias José**

¹⁴ O Prêmio Jabuti é o mais tradicional prêmio literário do Brasil. Criado em 1959, foi idealizado por Edgard Cavalheiro quando presidia a Câmara Brasileira do Livro.

¹⁵ O Prêmio Hans Christian Andersen é o mais importante prêmio literário da literatura infanto-juvenil, considerado o pequeno Nobel de Literatura.

Elias José nasceu em Santa Cruz da Prata - MG, no ano de 192 e faleceu na cidade do Guarujá - SP em 2008. Publicou 114 livros e recebeu diversos prêmios dedicados à Literatura Infantil. Entre eles, o Jabuti, Fernando Chinaglia e Adolfo Aizen.

➤ **Eva Furnari**

Nasceu em Roma, Itália, em 1948, e veio para o Brasil com dois anos de idade. Eva, além de escritora é ilustradora e, conquistou seis Prêmios Jabuti de ilustração (1986, 1991, 1993, 1995, 1998 e 2006). Colaborando com o encarte “*Folinha*”, Eva criou uma de suas maiores personagens: A Bruxinha.

➤ **Lygia Bojunga Nunes**

Lygia Bojunga nasceu em Pelotas, Rio Grande do Sul, no dia 26 de agosto de 1932. É vencedora do Prêmio Jabuti em 1973, com o livro “Os Colegas” e conquistou, também o Prêmio Hans Christian Andersen, o mais importante prêmio da Literatura Infantil, em 1982, com o livro “A Bolsa Amarela.”

➤ **Maurício de Souza**

Nasceu em Santa Izabel, SP, em 1935 e é o criador da Turma da Mônica. Com suas ilustrações, Maurício de Souza conseguiu passar inúmeras mensagens positivas e aprendizados para crianças do Brasil.

➤ **Ruth Rocha**

Nasceu em 1931 na cidade de São Paulo e começou a escrever em 1967 – Tem mais de 130 títulos publicados, entre livros de ficção, didáticos, paradidáticos e em dicionário. Entre eles estão: “Declaração Universal dos Direitos Humanos” e “Azul e lindo – Planeta Terra Nossa casa” e “Marcelo, Marmelo, Martelo”. Ganhou cinco vezes o Prêmio Jabuti e suas histórias estão traduzidas em mais de 25 idiomas.

➤ **Sylvia Orthof**

Nasceu em Petrópolis em 1932 e faleceu em 1977 – Ganhou o prêmio Jabuti com os livros “A Vaca mimosa” e “A Mosca Zenilda”, em 1977.

➤ **Tatiana Belinky**

Mesmo nascendo em São Petesburgo, na Rússia, ganhou diversos prêmios literários, inclusive o Jabuti de personalidade literária. A escritora, que nasceu em 1919, adaptou a primeira versão do Sitio do Pica pau Amarelo.

➤ **Ziraldo**

Nasceu em Caratinga - MG, em 1932 e tornou-se um dos mais conhecidos e aclamados escritores brasileiros, Ziraldo é o “Pai” do Menino Maluquinho. Além desta primordial obra, ele criou: “O Menino do Rio Doce”, “A Supermãe”, “O joelho Juvenal”, “Uma professora muito maluquinha”, “Rolim”, entre muitos outros.

A expansão do mercado editorial voltado para a literatura infantil tem possibilitado o surgimento de vários novos autores que contribuem expressivamente para a melhoria e atualização dos acervos literários nas escolas e livrarias do país.

As ações desencadeadas pelo Governo visando o estímulo da leitura nas escolas tem contribuído sobremaneira para o crescimento do público leitor e consequentemente para o desenvolvimento das capacidades leitoras de nossos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a escola deve proporcionar o contato da criança com a literatura infantil utilizando estratégias e atividades significativas de forma a tornar a relação prazerosa com o livro, de tal forma que o hábito de leitura se torne natural para o aluno, levando-o a crescer como ser humano. Os educadores devem, portanto, servir de estimuladores da leitura, pois como nos demonstra Corsino:

Na educação infantil, o texto literário tem uma função transformadora, pela possibilidade de as crianças viverem a alteridade, experimentarem sentimentos, caminharem em mundos distintos no tempo e no espaço em que vivem, imaginarem, interagirem com uma linguagem que muitas vezes sai do lugar-comum, que lhes permite conhecer novos arranjos e ordenações. (CORSINO, 2010, pg. 184)

A educação é um direito humano, e está previsto na constituição, bem como na bula dos direitos humanos segundo a ONU (Organização das Nações Unidas), e devemos prezar por sua soberania.

Não só a escola deve propor meios de incentivar a leitura, mas também a família como já citado, e o Estado instituído. Pois assim, as crianças que são alfabetizadas têm também a oportunidade financeira, ou acadêmica, através dos

incentivos governamentais, para se instituir como individuo intelectual e crítico. Que são principais e fundamentais ações humanas.

É de suma importância visar todos os campos em que a literatura infantil, bem como a prática e o hábito de ler adotado pelas crianças tem papel fundamental na sociedade.

Como já citado no presente trabalho, a todo momento a literatura é importante; seja no trabalho, seja na vida pessoal. E não pode ser negada jamais aos que necessitam, principalmente as crianças.

Não é necessário inserir conceitos novos na sociedade de forma radical, mas estes serão adquiridos gradualmente através dos incentivos literários e também dos incentivos governamentais.

Concluimos também que o ser humano é fonte inesgotável de saber, e que pode ser mudado através da leitura. Por meio deste pensamento, é importante reiterar a fundamentalização da cultura e do campo acadêmico como principais modos de criação e geração e sociedades. A sociedade em seu todo, é composta por diversas camadas de conhecimento, infelizmente, a alguns, há menos oportunidades de conhecimento ou até mesmo de vida. Mas a leitura é o transmutador desta situação, por meio dela, podem ser aprimorados os meios de aprendizado e de cultura, gerando assim uma criação de grandes indivíduos sociais, não condensados em grupos, mas unos em saber.

A verossimilhança da leitura como forma pura de aprendizado é o que leva os profissionais de ensino a prosseguirem ensinando, e dessa forma, com esta motivação, pode-se projetar um futuro promissor, não-utópico, mas real, de conhecimento e distribuição de saber igualitária, sem qualquer distinção.

De fato, ainda há muito o que ser feito quanto à literatura, e a implantação de meios educacionais mais saudáveis, mas mesmo assim, não devem ser abandonados os ideais que a sociedade democrática é baseada: Igualdade e sufrágio. Estes que garantem fielmente os direitos humanos de criação e de pensamento livre.

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, Lígia – **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 esporte. **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.

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.

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.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O AUTISMO

Juliana Moraes Gonçalves da Silva

RESUMO

Todas as pessoas, mesmo as com necessidades especiais apresentam habilidades diferentes que são aperfeiçoadas de acordo com desenvolvimento e as práticas sociais e escolares da mesma. Entretanto o não desenvolvimento de algumas habilidades surge das dificuldades de aprendizagem o que se constitui em uma inquietação para professores, gestores, pais e comunidade escolar.

Palavras-chave: autismo; escola; inclusão.

As dificuldades de aprendizagem são uma preocupação constante para professores, equipe gestora e toda a comunidade escolar e muitos questionamentos são elencados sobre como lidar com cada dificuldade apresentada pelos alunos em sala de aula.

A educação de alunos com necessidades educativas especiais que, tradicionalmente se pautava num modelo de atendimento segregado, tem se voltado nas últimas duas décadas para a Educação Inclusiva. Sob este enfoque, a Educação Especial que por muito tempo configurou-se como um sistema paralelo de ensino, vem redimensionando o seu papel, antes restrito ao atendimento direto dos educandos com necessidades especiais, para atuar, prioritariamente como suporte à escola regular no recebimento deste alunado.

Ressaltando, porém, que um paradigma não se esgota com a introdução de uma nova proposta, e que, na prática, todos esses modelos coexistem, em diferentes configurações, nas redes educacionais de nosso país. A Educação Especial se constituiu originalmente como campo de saber e área de atuação a partir de um modelo médico ou clínico.

Sob esse enfoque, a deficiência era entendida como uma doença crônica, e todo o atendimento prestado a essa clientela, mesmo quando envolvia a área educacional era considerado pelo viés terapêutico.

O trabalho educacional era relegado a um interminável processo de “prontidão para a alfabetização”, sem maiores perspectivas já que não havia expectativas quanto à capacidade desses indivíduos desenvolverem-se academicamente e ingressarem na cultura formal.

O desenvolvimento de novos métodos e técnicas de ensino baseados nos princípios de modificação de comportamento e controle de estímulos permitiu a aprendizagem e o desenvolvimento acadêmico desses sujeitos, até então excluídos do processo educacional.

A ênfase não era mais a deficiência intrínseca do indivíduo, mas sim a falha do meio em proporcionar condições adequadas que promovessem a aprendizagem e o desenvolvimento.

Em 1978 o MEC propôs o “Projeto Prioritário de Reformulação de Currículos para a Educação Especial” para cada área de deficiência e superdotação. Neste contexto a oferta do atendimento ao excepcional poderia ocorrer em escolas regulares, clínicas ou centros de reabilitação.

Porém, apesar dos avanços, este modelo não representou a garantia de ingresso de alunos com deficiências no sistema de ensino. A Educação Especial funcionava como um serviço paralelo, com métodos ainda de forte ênfase clínica e currículos próprios. As classes especiais implantadas nas décadas de 70 e 80 serviram mais como espaços de segregação para aqueles que não se enquadravam no sistema regular de ensino, do que uma possibilidade para ingresso na rede pública de alunos com deficiências, cuja maioria ainda continuava em instituições privadas. Recursos e métodos de ensino mais eficazes proporcionaram às pessoas com deficiências maiores condições de adaptação social, superando, pelo menos em parte, suas dificuldades e possibilitando sua integração e participação mais ativa na vida social. Acompanhando a tendência mundial da luta contra a marginalização das minorias, começou a se consolidar em nosso país, no início da década de 80, a filosofia da Integração e Normalização. A premissa básica desse conceito é que pessoas com deficiências têm o direito de usufruir as condições de vida as mais

comuns ou normais possíveis na comunidade onde vivem, participando das mesmas atividades sociais, educacionais e de lazer que os demais.

O modelo segregado de Educação Especial passou a ser severamente questionado, desencadeando a busca por alternativas pedagógicas para a inserção de todos os alunos, mesmo os portadores de deficiências severas, preferencialmente no sistema rede regular de ensino (como recomendado no artigo 208 da Constituição Federal de 1988). Foi assim instituída, no âmbito das políticas educacionais, a Integração. Este modelo, que até hoje ainda é o mais prevalente em nossos sistemas escolares, visa preparar alunos oriundos das classes e escolas especiais para serem integrados em classes regulares recebendo, na medida de suas necessidades, atendimento paralelo em salas de recursos ou outras modalidades especializadas.

Em termos de conceituação teórica, sentiu-se, nesse momento, as lacunas do modelo comportamental / instrumentalista em preparar adequadamente as pessoas com deficiências para sua plena integração social e educacional. Estas pesquisas mostraram que é possível para pessoas com deficiência construir conhecimento e se apropriar da leitura e escrita em situações de interação social.

Recapitulando, no Brasil a tendência para inserção de alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino já anunciada desde o final dos anos 70, tomou vulto na década de 80 com as discussões sobre os direitos sociais, que precederam a Constituinte, as quais enfatizavam reivindicações populares e demandas de grupos ou categorias até então excluídos dos espaços sociais. Neste movimento, a luta pela ampliação do acesso e da qualidade da educação das pessoas portadoras de deficiência culminou no início dos anos 90, com a proposta de Educação Inclusiva, hoje amparada e fomentada pela legislação em vigor, e determinante das políticas públicas educacionais a nível federal, estadual e municipal.

O conceito de escola inclusiva, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial (colocar a data) implica em uma nova postura da escola regular que deve propor no projeto político-pedagógico, no currículo, na metodologia, na avaliação e nas estratégias de ensino, ações que favoreçam a inclusão social e práticas educativas diferenciadas que atendam a todos os alunos. Numa escola inclusiva a diversidade é valorizada em detrimento da homogeneidade. Porém, para oferecer uma educação de qualidade para todos

os educandos, inclusive os portadores de necessidades especiais, a escola precisa capacitar seus professores, preparar-se, organizar-se, enfim, adaptar-se. “Inclusão não significa, simplesmente, matricular os educandos com necessidades especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário à sua ação pedagógica”.

O movimento em prol da Educação Inclusiva, trouxe em sua gênese uma discussão sobre a finalidade da Educação Especial, mormente no seu excesso de especialização. A classificação de diferentes tipos de deficiências começou a ser colocada em segundo plano na definição geral de portadores de necessidades educativas especiais, ampliando-se aí o leque de alunos que deveriam receber algum tipo de suporte, já que agora considera-se, também, qualquer dificuldade escolar permanente ou temporária. Neste contexto é que se descortina o novo campo de atuação da Educação Especial. Não visando importar métodos e técnicas especializados para a classe regular, mas sim, tornando-se um sistema de suporte permanente e efetivo para os alunos especiais incluídos, bem como para seus professores. Como mencionado, a Educação Especial não é mais concebida como um sistema educacional paralelo ou segregado, mas como um conjunto de recursos que a escola regular deverá dispor para atender à diversidade de seus alunos.

No entanto, em que pese o crescente reconhecimento da Educação Inclusiva como forma prioritária de atendimento a alunos com necessidades educativas especiais, na prática este modelo ainda não se configura em nosso país como uma proposta educacional amplamente difundida e compartilhada. Embora nos últimos anos tenham sido desenvolvidas experiências promissoras, a grande maioria das redes de ensino carece das condições institucionais necessárias para sua viabilização. No que tange à produção de conhecimento, na última década tem sido acumulado um significativo acervo de pesquisas no Brasil, que oferecem dados importantes sobre o processo de inclusão e as dificuldades enfrentadas pelo sistema educacional brasileiro para sua implementação. No entanto, ainda são poucas as pesquisas, experiências e práticas educacionais validadas cientificamente que mostrem como fazer para incluir no cotidiano de uma classe regular alunos que apresentem diferentes tipos de necessidades educativas especiais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os atuais desafios da Educação Inclusiva brasileira centram-se na necessidade de desenvolver instrumentos de monitoramento sistemáticos (indicadores dos programas implantados), realização de pesquisas qualitativas e quantitativas que possam evidenciar os resultados dos programas implantados e identificação de experiências de sucesso; implantação de programas de capacitação de recursos humanos que incluam a formação de professores dentro da realidade das escolas e na sala de aula regular do sistema de ensino.

BIBLIOGRAFIA

APURANDO O OLHAR PARA A VIGILÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL. Brasília: Ministério da Saúde, 2019. [Playlist de vídeos do Youtube]. Disponível em: . Acesso em 23 mar. 2021.

AUTISMO E REALIDADE, 2021 [homepage]. Disponível em: <<https://autismoerealidade.org.br/>>. Acesso em 23 fev. 2021.

BRASIL. **Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA)**. Brasília: Ministério da Saúde, 2014. 86 p. ISBN 978-85-334-2089-2

COELHO, R. *et al* . Desenvolvimento infantil em atenção primária: uma proposta de vigilância. **J. Pediatr.** Porto Alegre , v. 92, n. 5, p. 505-511, out. 2016. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jped.2015.12.006>

DE MELLO, A. M. S. R. **Autismo**: guia prático. São Paulo: Associação de Amigos do Autista (ama), 2007. 104 p.

SÃO PAULO. **Cartilha Autismo e Educação**. São Paulo: Autismo e Realidade, 2013.

SAÚDE DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA, 2021 [homepage]. Disponível em: <<https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z-1/s/saude-da-pessoa-com-deficiencia>>. Acesso em 25 mar. 2021.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. **Triagem precoce para Autismo / Transtorno do Espectro Autista**. Porto Alegre: SBP, 2017.

TELESSAÚDERS-UFRGS. “**Como identificar a possibilidade de Transtorno do Espectro de Autismo (TEA) precocemente na Atenção Primária?**”. Porto Alegre: UFRGS, 2020.

WELLS, R. H. C. *et al.* **CID-10**: classificação estatística internacional de doenças e problemas relacionados à saúde. [S.l.: s.n.], 2011.

LIMITES E POSSIBILIDADES NA PARCERIA FAMÍLIA/ESCOLA

Maria Jose Lopes Rios de Moura

RESUMO

Quando se trabalha com parceria família/escola é preciso ter alguns cuidados no que se diz respeito a respeitar os limites e as possibilidades dessa parceria, até onde pode se levar essa parceria sem intervir na individualidade, crenças e valores dessas pessoas? Quais possibilidades de trabalho dessa parceria? Em tese, a família e a escola têm papéis sociais distintos, que acabam se completando em muitas circunstâncias, enquanto a família cabe o *cuidar*, e a escola se responsabiliza pelo *ensinar*.

Palavras-chave: escola; família; educação.

DESENVOLVIMENTO

Qualquer programa que se destinado às famílias deverá contemplar os grupos familiares concretos, nas suas condições de vida, nas suas possibilidades de soluções para desafios do cotidiano e nos seus contextos sócios culturais (Szymanski, 2007,p.42)

Conhecer os valores, crenças e mitos das famílias é um passo importante para construção de uma parceria de sucesso “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si mediados pelo mundo”(Freire,1987, about ,Szymanski, 2007p.) a relação de parceria família/escola abre possibilidades de intercâmbio potencializando assim as diferentes formas de socialização .

A tarefa socializadora da família em nossa sociedade complexa é muito importante para ser deixada apenas por conta da repetição em críticas,da tradição ou da crença em sua capacidade natural de educar.(Szymanski, 2007,p.14).

As diferentes formas de socialização entre família/escola dentro do

contexto escolar devem-se ao fato da diversidade existente no contexto social em que vivemos. Um dos fatores que interfere na socialização da família refere

–se ao modo de agir, de hábitos dos membros de uma família, de ações do cotidiano, que podem não estar de acordo com a família idealizada. Para Szymanski, a família vivida se manifesta como uma solução isto é ,como caminhos que vamos escolhendo diante das situações que se nos vão apresentando (2007,p.63). Entendemos assim que há um modelo pensado de família, mas com os arranjos que vão se adotando nos modos de agir dos membros da família, nos hábitos de convivência, nas dificuldades econômicas, ou deslocamentos geográficos por exemplo vão se cristalizando modelos bem distantes dos ideais pensados .

A solução aparece como o caminho indesejado, vai assumindo o caráter de não escolhido e não imposto pelas vicissitudes da vida. Até mesmo como algo transitório, improvisado, provisório. Algo onde não se habita acampa-se arranjando-se como pode. Vive-se em uma nostalgia de um pensado irrealizado e irrealizável quando não se encara as soluções como viabilizações de escolhas feitas, segundo as possibilidades e limites do momento. (Szymanski, 2007, p.64).

Não há como definir a família como um modelo único ou modelo ideal. O que para uma família pode ser ideal para outra pode estar bem longe desse mesmo ideal, pois cada família tem a sua própria característica . Ao nascer a criança já tem um lugar numa rede de trocas através das quais aprendem e trocam sentimentos e emoções forjando sua identidade e interpretando e compreendendo o mundo de forma singular. Em vista disso podemos observar o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que identifica os direitos fundamentais da criança e do adolescente (desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade), apontando para o desenvolvimento do mesmo como pessoa, e no art. 4º para a família como primeiro lugar onde essas condições devem ser respeitadas. Com essa compreensão é necessário observar a problemática apresentada por cada família e seus indivíduos inseridos na sociedade mediados por uma instituição à escola.

Como instituição social, a família sempre esteve inserida na rede de inter-relações com outras instituições, em especial com a escola.

No (Séc.XVII) em que a unidade escolar assumiu a educação formal, surge à preocupação com o acompanhamento mais próximo dos pais junto a seus filhos. Foram elaborados tratados de educação para os pais com a finalidade de orientá-los quanto a seus deveres e responsabilidades (Ariès, 1978, apud, Szymanski, 2007, p.21).

Para compreendermos que tanto a família quanto a escola encontram-se às voltas com um estilo existencial, com os quais têm de lidar enquanto educam ou escolarizam, é preciso observar, olharmos primeiramente para conhecermos e evitarmos julgamentos baseados em preconceitos científicos, moralistas e pessoais por ambas às partes. Para Szymanski muitas vezes inferimos sentimentos, intenções e ideias que não correspondem ao que se passa com a família, devemos ter o cuidado de não impor um modelo pronto e soluções prontas, que além de ineficientes desconsideram a capacidade da família de encontrar soluções para os seus problemas, dentro do mundo em que vivem com suas possibilidades e limitações. (Idem, p.80).

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 de cuidar e de ensinar, um desafio sério é lembrado como uma das atribuições da instituição escolar.

A FAMÍLIA E A ESCOLA COMO CONTEXTO DE DESENVOLVIMENTO

Quanto à escola deve possibilitar aos membros da família, a vivência de reflexões que lhes deem condições de reconstruir a autoestima, para que não se sintam rejeitados, mas que se sintam acolhidos pela instituição escolar. O próprio Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), ao identificar os direitos fundamentais da criança e do adolescente nos títulos I e II aponta para a família com a primeira instituição onde essas condições devem ser respeitadas. Além de pressupor que a família tenha possibilidade de prover tais

condições.

Ao conceber, como o faz, a criança e o adolescente como “sujeito de direitos” o ECA assume seu valor como seres humanos. Esta é uma condição essencial para um desenvolvimento pleno; ser considerado e tratado como um ser de valor, de igual valor em relação aos outros. A família pode (e deve) favorecer essa condição. (Szymanski, 2007, p.86).

O que acontece muitas vezes, é a família não ter condições de garantir a criança esses direitos, como a falta de condições financeiras mínimas ou falta de informações, que podem ser supridas em programas de formação, que possibilitam a família adotar novas formas de convivência e que favoreçam o desenvolvimento pessoal de todos os seus membros. Quando isso ocorre entram em cena o poder público para garantir o direito à criança ajudando a família a cumprir seus deveres. Em caso de medidas extremas, que causem risco à integridade física e moral, a criança pode ser retirada da convivência familiar ficando privada de se relacionar. Há casos específicos em que é necessário afastar apenas um membro da família.

Eles poderão estabelecer vínculos com figuras de identificação adultas, poderão criar laços de amizade. Essas relações não substituem laços paternos, maternos ou fraternos, mas proporcionam experiências de relacionamento que dão base a um desenvolvimento mental saudável. (Szymanski, 2007, p.90).

As famílias têm que acolher seus filhos em um ambiente saudável, estável, provedor, amoroso, mas infelizmente muitas não conseguem seja por questões econômicas ou pessoais. Não cabe à escola julgar, e sim criar um ambiente que possibilite uma vida digna. As iniciativas da escola para trabalhar em conjunto com a família são um caminho possível à melhoria da produtividade escolar. Eles não precisam de receitas; precisam de apoio social, incentivo e compreensão.

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.

Alguns conflitos entre família/escola podem surgir dos diferentes modelos de família e das diferentes classes sociais que envolvem crenças, valores, hábitos de interação e comunicação. Entretanto Szymanski (2007) aponta que as famílias podem desenvolver práticas que venham a facilitar a aprendizagem escolar, desenvolver hábitos coerentes com os exigidos pela escola como conversações, além de estratégias de socialização. A ação educativa dos pais é diferente dependendo da camada social a qual está inserida, portanto diferem também no modelo educativo e nas decisões sobre o futuro dos seus filhos. (2007p. 101).

Pesquisas realizadas por Paro em escolas públicas de ensino fundamental indicam que a concepção de saber entre os entrevistados, tanto na escola como na comunidade, tem sempre uma primeira conotação utilitária e apenas secundariamente a educação dos filhos tem uma conotação do saber como um valor em si, do qual vale a pena apropriar-se independentemente de tudo. (2000, p.27).

O vencer na vida” associado á aquisição de um emprego parece estar por trás de quase tudo o que se apresenta como justificativa importante para aprender ou adquirir conhecimento. (Paro, 2000.p.27).

Já quanto à possibilidade dos pais ajudarem os filhos em casa, a pesquisa de Paro procurou examinar a questão da participação dos pais em casa junto aos filhos - quanto à importância atribuída a educação da criança fora do ambiente escolar - considerando ser importante o desenvolvimento de hábitos de estudo no seio da família, como um local privilegiado por ser a primeira instituição da qual ela faz parte onde antes mesmo de frequentar a escola ela inicia aprende e desenvolve os primeiros hábitos na convivência familiar.

Isto deve servir de importante argumento em favor da defesa de medidas que visem a uma maior apreensão, por parte dos pais, da importância do conhecimento. Se isto é desenvolvido no seio da família como valor terá força muito maior do que quando desenvolvido na escola apenas...(Paro, 2000.p.26).

Ainda sobre a atuação dos pais sobre o estudo dos filhos em casa abordando os estímulos para estudar dentro do núcleo familiar, onde a família se responsabiliza como parceira da escola na realização

de tarefas de casa e na alfabetização, dando devida atenção ao educando contribui positivamente encontrando nessas atividades formas de partilhar informações dos dois espaços escola e família, no processo de alfabetização e de aprendizado.

Percebemos também que, durante a realização de atividade para casa as crianças exigem atenção dos familiares. Usam a atividade de forma positiva, para mostrarem o que estão aprendendo ou, de forma negativa, com manifestações de anseios, dificuldades e conflitos. É portanto, um momento de tensão, pela necessidade de atenção que não acontece em outros momentos da vida familiar. (Zoe Rios e Márcia Libânio, 2009, p.47).

Enfatizando sobre essa parceria Zoe Rios e Márcia Libânio considera que essa atividade promove o desenvolvimento da autonomia da criança e cria atitudes saudáveis na relação da criança com seus familiares durante o processo de alfabetização, além de ser uma característica de interação entre a escola e a família que visa à progressão do desenvolvimento do educando.

Sendo assim podemos entender que esse tipo de atividade possibilita um diálogo e trocas de experiências vivenciadas entre a família e a escola, influenciando de forma positiva o educando no processo de aprendizagem, e proporcionando uma aproximação da família e da escola como parceira, garantindo a participação contínua dos pais na vida escolar dos filhos, e não apenas nas reuniões escolares ou festas comemorativas.

Nessa mesma linha de pensamento Paro afirma que essa percepção de que a escola deve ser intrinsecamente “gostosa” ou prazerosa não é de todos os educadores envolvidos na escola. Mas reconhece a importância de que as crianças venham para a escola estimuladas a aprender. (2000, p.28).

Diante dessa realidade cabe à escola buscar formas de aproximar a família da vida escolar do educando, mostrando pontos positivos envolvidos nesse processo. É importante que a família também esteja engajada no processo ensino-aprendizagem. A educação, assim como o limite, é fundamental na formação da personalidade do educando, porque nele ficará a marca registrada da família permitindo que a criança tenha consciência do que ela pode e do que ela não pode, além de cumprir o papel de autoridade dos pais.

Outra possibilidade da participação dos pais nas atividades de casa é a aproximação e maior tempo de convivência dos pais com seus filhos, dando-lhes afeto e atenção além de acompanhar a vida escolar de seus filhos no dia a dia, demonstrando o desempenho e familiarizá-los com um novo tipo de relação pedagógica com o professor.

Portanto podemos entender que a escola deve estar atenta e preparada á esclarecer a família desde o início do ano letivo, a importância dessa parceria a fim de ajudar essas famílias possibilitando assim que elas criem rotinas favoráveis de estudo durante o ano letivo, auxiliando assim o educando em seu aprendizado principalmente nos primeiros anos do ensino fundamental I na qual deve ocorrer a alfabetização. Agora vamos entender como a escola na visão das famílias e vice-versa.

A ESCOLA NA VISÃO DAS FAMÍLIAS E A FAMÍLIA NA VISÃO DA ESCOLA

Este capítulo abordará sobre o olhar que a escola tem sobre as famílias e o olhar que as famílias têm sobre a escola, baseada em uma pesquisa que o autor Paro fez e algumas citações da autora Szymanski e do autor Lopes em relação ao comportamento que estas duas instituições tem diante do seu papel na sociedade atual.

A forma como algumas escolas vêm à parceria da família na escola é um dos fatos importantes para que esta parceria venha acontecer ou não. Segundo Szymanski, (2007) a visão de alguns professores são que, as famílias não contribuem para a escola junto com os seus filhos porque são desestruturadas, desinteressadas, carentes e dependendo da sua situação financeira, são até violentas, e isto levam ao fracasso escolar. Alguns conceitos preconceituosos não contribuem para uma solução do problema desta parceria,

Tal raciocínio preconceituoso só serve para atribuição de culpa a uma situação externa à escola e para um consequente afastamento do problema. (SZYMANSKI, 2007. P. 104).

Reconhecer os próprios preconceitos de que as famílias são desestruturadas e compreender que existem famílias de diferentes estruturas, possibilitará um novo olhar sobre o conceito de parceria da família na escola. Saindo dos limites do preconceito, que impede o notar o outro em seu mundo e de ser-com-o-outro, permitindo uma relação de respeito mútuo, contribuirá para que esta parceria aconteça.

Alguns professores criticam que certas famílias veem a escola como um lugar pra colocarem os seus filhos enquanto trabalham, Paro (2007) outras dizem que os pais mandam os filhos pra escola por causa do leite e da merenda, outras diz que as famílias não veem a escola mais como um lugar pra aprender, ter uma boa profissão e ser alguém na vida, mas apenas pra saber ler e escrever o básico como alguns dos pais, e que o mais importante para as famílias é a questão da sobrevivência, como diz Sônia diretora de uma escola pública, “pro pai a coisa mais importante é a sobrevivência, ele tá na escola, mas de repente ele conseguiu um emprego, então a sobrevivência fala primeiro. Então ele tira a criança da escola(...)”. A professora Marli concorda que a família faz muito pouco para colaborar no desempenho escolar dos filhos;

Acho que a família tem muita gente, muita família aí pensando isso: manda o filho para a escola pra ter um lugar pra eles ficarem durante aquelas horas. Agora, em termo de preocupar se tá aprendendo, se não tá, tem feito a lição, se não fez, olhar caderno, isso é um ou outro pai que faz. Ninguém realmente se preocupa. (...) Principalmente dos alunos mais problemáticos, que você precisaria conversar mais, dar um toque pros pais, são exatamente os pais daqueles que não aparecem; os alunos melhores sempre os pais estão nas reuniões. (...) (Paro, 2007, P. 40)

É importante ressaltar que as condições de vida das famílias também implicam em sua participação na escola, muitos pais até poderiam acompanharos seus filhos, porém as condições não permitem, como cita Teresa, coordenadora pedagógica.

...mas é difícil, por exemplo, a gente vai a casa desses alunos, a gente exige na escola: “não faz isso, não faz aquilo.” Às vezes não tem uma mesa pro aluno escrever, não tem uma lâmpada à noite com...Sabe, é uma coisa assim que a gente tá bem longe da realidade deles, né, porque...Então eu acho que a escola tem, por obrigação mesmo, que cumprir uma parte, mas infelizmente... (Paro, 2007, p 48)

Outras reclamam que as famílias delegam a elas toda a educação que não lhes cabem e por isso se sentem sobrecarregadas em suas funções, outras alegam que alguns pais querem tomar partido na escola em assuntos que não são de sua competência, no entanto é preciso identificar e separar os papéis da escola e da família como diz Lopes.

Também há o perigo de os pais quererem estender sua participação a todos os âmbitos da escola e cair assim na tentação de interferir em aspectos puramente técnicos, que conforme dissemos, competem aos profissionais. (LOPES, 2002. p. 81).

Não podemos forçar esta parceria, mas lembrar de que, cada instituição tem o seu papel, não podemos ultrapassar os limites que nos cabe.

O olhar que as famílias têm da escola também pode contribuir ou não na parceria família/ escola. Algumas famílias falam da falta de tempo em função do trabalho para ir às reuniões de pais e mestres, outras alegam que não vão para não ouvir queixas sobre os seus filhos, (Borsotti, Braslavski 1985, apud, Szymanski, 2007, p.108), elas veem a escola como um mundo incompreensível para elas, com o poder de dar um veredito sobre o futuro de seus filhos. Alguns pais falam que a escola é um lugar para aprender e “ser alguém no dia de amanhã”, “pra ser mais desenvolvido”, “pra ter um bom emprego”, como disse um pai Sr. Júlio, respondendo sobre o porquê é importante estudar:

Eu acredito que, para termos um dia de amanhã melhor. Não termos um povo analfabeto (...). Pra termos um povo mais desenvolvido, um povo mais culto, mais inteligente. Que apesar dos pesares o povo brasileiro pouco lê. Eu leio alguma coisa, mas... (...) Eu acho que a escola participa, nesse ponto, pra isso, pra não termos aí um mundo grosseiro, mundo agressivo, um mundo violento. (Paro 2007, p.57)

Outro fator importante na parceria família/escola é a relação que os pais têm com os profissionais da educação, o grau de respeito, que segundo Lopes,

É preciso lembrar que a estima, o respeito pelos professores se apresentam como condição para que estes possam exercer suas atividades educacionais... A requerida coordenação escola-família passa pelo respeito e pela estima mútuos. (LOPES, 2002. p. 83)

Proporcionar um clima de respeito mútuo favorecerá sentimentos de confiança, construindo uma saudável relação, propiciando uma perspectiva de parceria. A intermediação entre as comunidades e a escola começa acontecer quando ha uma reflexão sobre os seus atos, e para tanto, há uma necessidade de buscar conhecimentos em interlocutores, livros, palestras, pesquisas, cursos, enfim, tudo o que for necessário para que esta parceria venha acontecer de forma harmoniosa e com respeito mútuo. Esta reflexão é vista quando há uma gestão democrática que propõe parceria entre escola e família.

CONCLUSÃO

É de suma importância a parceria família e escola, há uma cobrança por parte da sociedade, da Constituição e das Leis de Diretrizes e Bases de (1996) para que os pais participem efetivamente da vida escolar, valorizando o que se está aprendendo na escola e entendendo como é a rotina escolar, participando democraticamente, agindo na tomada de decisões que cabe também a integração dos pais neste processo.

O que vimos durante o discorrer deste trabalho é que esta parceria é uma trajetória que está sendo construída recentemente, que ainda há barreiras a serem vencidos, preconceitos a serem desmitificados tanto por parte da escola quanto por parte dos pais.

A escola tem que estar aberta as mudanças estruturais que ocorre em nossa sociedade, entender que há novos conceitos de família, e que deve convidar os pais a participarem do ensino, a participarem da gestão democrática, na qual faz parte os professores, alunos, direção, demais funcionários da escola e comunidade para dar início á um processo democrático em prol de uma educação de qualidade.

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 nafamília 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; NORBERG, Marta; PACHECO, Susana Moreira. **A criança de seis anos no ensino fundamental**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

EM FOCO A GESTÃO ESCOLAR

Michele Ballero Carnetti

RESUMO

No sistema público de ensino, esses cargos serem preenchidos de acordo com a Lei de Diretrizes e Base Nacional (LDB) em seu artigo 67, inciso I, "ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;" (BRASIL, 1996), portanto para ser diretor, vice-diretor ou coordenador, deve-se primeiramente, habilitado em um concurso público.

Palavras-chave: gestão escolar; carreira pública; educação.

Para exercer o cargo de diretor, vice-diretor e coordenador pedagógico na carreira pública, deve-se estar de acordo com o com a Lei de Diretrizes e Base Nacional (LDB) em seu artigo 64: "A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia [...]". (BRASIL, 1996).

A equipe gestora da escola, será formada por pedagogos, portanto espera-se um trabalho conjunto, aberto para novas ideias e com a participação dos demais funcionários da escola, como professores, agentes de limpeza, até a própria comunidade atendida.

Talvez este seja o ponto central da nova gestão escolar: valorizar e investir no capital humano, conferir autonomia e responsabilidade aos profissionais envolvidos e conferir autoridade ao líder que atue como organizador, articulador e mobilizador dos diversos processos que se envolvem na escola (COLOMBO, 2004, p. 242).

Segundo Colombo "Uma boa escola, assim como qualquer empresa, precisa de um diretor atuante, mas não preso à rotina [...]" (2004, p. 244). Para que isso ocorra de forma satisfatória e com efeito positivo, acredita-se ser

necessário o que a tríade gestora se identifique com o cargo, e que assim apresente um perfil adequado para exercer suas funções.

1 A tríade gestora

A tríade gestora é composta por Diretor escolar, Vice-diretor e coordenador, na qual, os três cargos serão preenchidos por pedagogos.

As tarefas devem ser atribuídas de acordo com cada cargo. "Tivemos, ao longo da história, uma tradição de gestão a cunho fortemente centralizador." (FERREIRA; AGUIAR, 2008, p. 142), assim fazer com que as responsabilidades da escola não sejam centradas somente na figura do gestor, mas sim na sua equipe que representará a escola perante o trabalho apresentado para a comunidade e ao órgão responsável por supervisionar o trabalho escolar.

Deve compreender que nos ambientes da escola, cada profissional será o centro do trabalho, como por exemplo, na sala de aula e nas reuniões de pais e mestres o gestor é o professor, já nas reuniões pedagógicas o papel central esta no coordenador, que organizará e administrará o andamento do trabalho dos professores e as mudanças necessárias.

Essas atitudes são fundamentais para um trabalho harmonioso, em busca de um objetivo comum de educar e formar o cidadão para o futuro no mercado de trabalho, pois a cada dia que passa a escola tem seu papel de transformação social mais exigida pela sociedade como ressalta Sonia "[...] as escolas recebem grande cobrança da comunidade e enxergam seu papel social ampliar-se a cada dia" (2004, p. 245).

1.1 Gestor e suas funções

O gestor escolar é o um líder, com o papel central na escola, ele quem assina, responde e gerencia as ações escolares. Conhecido como diretor, mas com uma nova concepção de gestão no novo cenário educacional, "A concepção de gestão entrou para o universo escolar muito recentemente" (COLOMBO, 2004, p.238.) o gestor é quem tem um olhar sistêmico com os processos escolares, traçando os e objetivos como um desafio, com dificuldades, mas que

possam ir além da rotina escolar, (COLOMBO, 2004). Acompanhará, orientará e fiscalizará toda a equipe escolar, a coordenação e a vice-direção.

Para Sonia Colombo, (2004, p. 240) “Além disso, cabe ao gestor a tarefa de difundir tal postura e formar um grupo de trabalho comprometido com o bom desempenho da escola como um todo, [...]”, tem em como princípio olhar a escola como um todo, pois por já ter vivenciado a experiência na sala de aula, ele irá se envolver com os alunos e a comunidade, detectando o perfil e gerindo de maneira adequada suas decisões para que o ambiente escolar seja acolhedor e respeitoso para todos.

O gestor tem em suas funções definir as intenções e metas a serem atingidas, com projetos e cumprimento dos conteúdos curriculares. “É preciso declarar seus objetivos e metas, comprometer-se com resultados e desenvolver métodos de avaliação que confirmam credibilidade a sua ação educativa” (COLOMBO, 2004, p. 247). Deve dar treinamento à equipe escolar se achar necessário, participar da elaboração do Projeto Pedagógico, Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar e Plano Escolar e Currículo.

De acordo com Sonia Colombo, (2004, p.19) “Ser um líder de todo o processo estratégico, sendo o incentivador...” o gestor acompanhará o rendimento escolar e de aprendizagem, avaliará o desempenho da escola como um todo, desde os professores, a coordenação, a equipe escolar e os alunos.

Cabe também ao gestor educacional determinar, de acordo com as competências das áreas e as respectivas equipes, os limites das responsabilidades e autoridades, incentivando a cooperação entre seus membros e prevenindo possíveis conflitos interpessoais (COLOMBO, 2002, p. 33).

Deve e preocupar também, em proporcionar um ambiente sadio para trabalhar, com um clima harmonioso, para que o trabalho de toda a equipe escolar seja satisfatório, pois ele é quem gerencia os conflitos internos, adaptando a escola para um trabalho coletivo e conjunto.

1.1.1 Perfil do gestor na escola pública democrática

O gestor de escola pública deve ser uma pessoa dedicada ao trabalho de exerce a liderança, calma para lidar com as relações interpessoais, equilibrado com a sua relação intrapessoal, "Cremos que cabe a ele conduzir mudanças

significativas" (COLOMBO, 2004, p. 249), sendo corajosa para encarar os desafios de uma escola, respeitosa e honesta com o trabalho de gestor e com as pessoas envolvidas no seu dia-a-dia do ambiente escolar, mas acima de tudo, um bom gestor tem a responsabilidade de ser um líder competente nas suas funções, acreditando em si, procurando melhorar e tendo paixão pelo seu trabalho.

O diretor deve ter sua equipe participando ativamente e diariamente no andamento da proposta o objetivo escola, ter a vice-direção, coordenação, professores e funcionários participativos, que deem sua opinião e participem das tomadas de decisão, porem é preciso que o gestor deixar sua liderança clara.

O papel do diretor resume-se em manter a ordem, cumprir legislação, garantir cumprimento das obrigações estabelecidas oficialmente (papéis e funções), resolver problemas que não podem ser solucionados pelo professor que envolvam outras instancias, representar a escola junto aos níveis superiores do sistema de ensino (no caso da rede publica especialmente) e de mantenedora (no caso da escola particular) (ALMEIDA; ALONSO; VIEIRA. 2003, p. 26)

1.2 O vice-diretor

O Vice-diretor, por ser um cargo de confiança do diretor escolar, será o seu companheiro de trabalho e apoiará o serviço do gestor da maneira mais eficiente sendo seu companheiro em decisões da unidade escolar.

Terá de acordo com o Decreto Número 54.453, de 10 de outubro de 2013 nos incisos II e III a função de responder pela gestão da escola, nas ausências do Diretor de Escola e atuar conjuntamente com o Diretor no desempenho de suas atribuições específicas (BRASIL, 2013).

O vice-diretor escolar tem a incumbência de participar de reuniões administrativas e pedagógicas, de realizar atendimentos a pais, esclarecendo dúvidas, mas também irá responder caso o diretor da escola esteja ocupado ou ausente.

1.3 O coordenador pedagógico

O coordenador pedagógico deve ser uma pessoa centrada em seu trabalho, pois esse te exigirá criatividade, estudo, organização, inovações, e mais importante, deve sempre renovar seus conhecimentos, tendo uma boa

relação interpessoal e intrapessoal, auxiliando na convivência no cotidiano do universo escolar.

A pessoa que ocupa esse cargo tem uma elevada expectativa, pois o seu papel será a principal mediação entre o trabalho dos professores com os alunos, participativo na gestão escolar e com contato com os pais e comunidade.

Suas habilidades devem ser organizadas, junto a um trabalho eficiente e saudável, nas obrigações de planejar e realizar a coordenação pedagógica da escola, com responsabilidades junto a direção, vice-direção, professores, e inclusive com os supervisores da escola.

Porém, o coordenador pedagógico não atua sozinho em suas atividades e obrigações escolares, na qual a equipe gestora deve acompanhar seu trabalho, em uma parceria, para observá-lo, mas também auxiliá-lo.

CONCLUSÕES

Pontuamos neste trabalho o ingresso, as funções e o perfil do gestor para atuar em uma escola pública democrática, juntamente com a tríade gestora e seus encargos e ofícios.

Para Sonia, "A gestão escolar moderna precisa superar o caráter personalista de liderança" (2004, p. 241), a gestão não deve pensar em si ou para si próprio, mas espera-se assim da tríade gestora delegação, de apoiar a toda à equipe escolar, sem tirar de cada funcionário suas responsabilidades, empatia, para colocar-se no lugar do outro, assim respeitando os sentimentos, necessidades e dificuldades, porém sabendo dizer não nas horas oportunas. Saber comunicar-se, ouvindo ao próximo, e responder de forma clara aos seus questionamentos e dúvidas. E acima de tudo afiliação, que nada mais é que ter a habilidade de pertencer á grupos.

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.

FAUVISMO

Rúbia Chavasco Fuga

RESUMO

Este trabalho intitulado “Fauvismo” tem como objetivo apresentar o estilo artístico denominado Fauvismo, aprofundar o contexto histórico e artístico a partir do nascimento de Henri Matisse em 1869, expor como se deu a origem do movimento e apresentar os artistas importantes dessa vanguarda do século XX. Serão expostos os principais pontos deste movimento que apesar de ter sido breve deixou sua marca profunda nos movimentos subsequentes.

Palavras-chave: Arte Visuais; Fauvismo.

DESENVOLVIMENTO

CONTEXTO HISTÓRIO-ARTÍSTICO E O FAUVISMO

Através do Contexto histórico-artístico abordaremos a linha do tempo com os principais fatos que marcaram a história das artes e conceituaremos o movimento de vanguarda do século XX, determinado como Fauvismo.

1.1. Contexto Histórico-artístico

De acordo com Tucker (1999), se faz necessário compreender o contexto histórico para podermos melhor entender o movimento artístico, sendo assim começaremos em 1869 com o nascimento de Henri Matisse. Observe a tabela:

1873 Aparecem as primeiras fotografias coloridas

1874 Impressionistas fazem a primeira exposição em grupo

1886 Os impressionistas fazem a última exposição

1889 A torre Eiffel é construída

1891 Gauguin vai para o Taiti

1892 Rodin esculpe Balzac

1893 Difunde-se o Art Nouveau

1895 Os irmãos Lumière introduzem o cinema

1905 Primeira exposição Fauvista. Die Brücke é fundado

1907 Brancusi faz a primeira escultura abstrata

1908 Picasso e Braque fundam o Cubismo

1908-13 Pintores da Ash Cam introduzem o realismo

1910 Kandinsky pinta o primeiro quadro abstrato. Os Futuristas lançam manifesto

1916 Começa o Dadaísmo

1917 De Stijl é fundado

1918 Fundação da Bauhaus

Anos 20 Muralistas mexicanos ativos

1920 Soviéticos abolem o construtivismo

Anos 30 Pintores da American Scene entram em cena

1936 Realistas sociais pintam arte política

1937 Picasso pinta Guernica

1950 Expressionismo abstrato é reconhecido

1954 Morre Henri Matisse

1.2 Fauvismo

O Fauvismo foi um dos primeiros movimentos de vanguarda do século XX, sua existência foi breve, entre 1905 e 1907. Influenciado pelos neoimpressionistas, o que também chamou a atenção do grupo foram as artes africanas, com seu primitivismo, e as orientais com sua forma de representação diferente das convenções ocidentais.

Os primeiros a formarem o grupo fauvista se conheceram no estúdio de Gustave Moureau, eram eles: Henri Matisse, Albert Marquet, Henri Charles Manguin e Charles Camoin. Depois se juntaram ao grupo André Derain, Maurice de Vlaminck, Othon Friesz, Raol Dufy, Kees van Dongen, Georges Braque, entre outros.

Não havia manifesto, teorias ou normas rígidas que o artista devesse seguir e o grupo nem era homogêneo - eles não tinham a intenção de formar um grupo organizado. A classificação do Fauvismo como um estilo e a nomeação de seus representantes foi dada pela crítica e pelo público. Seus trabalhos foram expostos juntos, na galeria que ficou conhecida como Le cage des fauves - a jaula dos animais selvagens. Há vários relatos conflitantes sobre como e quando a palavra fauve foi primeiro usada. A melhor história é a tradicional: na galeria, o crítico Louis de Vauxcelles notou uma estatueta convencional circundada de todos os lados por pinturas selvagememente coloridas, o que o levou a exclamar: "Ah, Donatello au milieu des fauves". (Ah, Donatello entre animais selvagens). Porém há outra versão que diz: [...] "A palavra francesa fauves significa um

animal selvagem grande, mas também descreve a cor fogosa e brilhante da juba dos leões; daí a referência aos cabelos ruivos de Matisse!", (GILOT, 1992, p. 65).

Eram utilizadas cores fortes, saturadas e sem mistura, era comum a distorção dos modelos ou objetos em favor da composição, pois o principal da pintura era a cor em si e não o motivo retratado. A maior contribuição do Fauvismo foi o de ter libertado a cor de seu caráter naturalista. Os motivos fauvistas eram na sua maioria alegres e de caráter puramente decorativos. Como encontramos nesta passagem:

“O entusiasmo pela arte primitiva, a retomada do neoimpressionismo de Van Gogh e Gauguin e a defesa da arte como expressão de estados psíquicos, de impulsos e paixões individuais - contra o registro impressionista da natureza por meio de sensações visuais imediatas -, aproxima o fauvismo do expressionismo alemão, organizado no mesmo ano de 1905 no Die Brücke ('A ponte'). Se isso é verdade (e o fauvismo francês teve, como sabido, grande impacto no movimento alemão), é possível observar derivas diversas nas duas produções de talhe expressionista. Distantes do acento dramático e das figuras distorcidas, caros aos alemães, os pintores franceses elegem a cor, a luz, os cenários decorativos e a expressão da alegria, ao invés da dor e da angústia". (BIBLIOTECA DE ARTES VISUAIS ITAÚ CULTURAL, 2019, p. 01)

A primeira exposição do grupo Fauvista foi no Salão de Outono em 1905, onde expuseram, além de Henri Matisse:

Albert Marquet (1875-1947)

Pintor francês, reconhecido como desenhista. Integrou o grupo dos fauves no

Salão dos Independentes, em 1901, e no Salão de Outono, de 1904 a 1906. Em 1910, abandonou a cor pura pelas harmonias sensíveis.

André Derain (1880-1954)

Pintor francês. Um dos principais representantes do fauvismo optou pelo uso de cores puras em suas obras mais características, por volta de 1900, ligou-

se a Maurice de Vlaminck e a Matisse. Autor com Matisse de paisagens de Collioure, em 1905.

Georges Rouault (1871-1958)

Pintor francês. Notável por seus traços grossos e negros e pela temática oriunda do catolicismo. Adepto do novo estilo, embora não faça uso das cores brilhantes em suas prostitutas e palhaços.

Maurice de Vlaminck (1876-1958)

Pintor francês. Um dos mais destacados representantes do fauvismo. No início da carreira, adotou mais tarde estilo entre expressionista e realista. O mais importante paisagista francês contemporâneo. Responsável por vibrantes paisagens, construídas, de modo geral, com aplicação de tinta diretamente do tubo sobre a tela.

Raoul Dufy (1877-1953)

Pintor, gravador e decorador francês. Do impressionismo se converte ao fauvismo por influência de Matisse. Dufy destacou-se como um dos expoentes do fauvismo, seu estilo foi marcado pela leveza dos traços e valorização das cores.

Contrastes tonais e a geometrização da forma caracterizaram sua obra. Ainda temos artistas que tiveram uma breve passagem pelo grupo fauvista, tais como:

Charles Camoin (1879-1965)

Pintor francês. Ligado ao grupo dos fauves sofreu influência de Cézanne e de Renoir.

Georges Braque (1882-1963)

Pintor francês. Um dos criadores do cubismo. Após uma fase inicial e breve de tendência ainda impressionista, aderiu em 1906 ao fauvismo, com

Friesz, e submeteu-se por algum tempo ao impacto da obra de Cézanne. Seu encontro com Picasso, em 1907, foi decisivo para que ambos formulassem um conceito novo de espaço, rompendo com os efeitos de luz dos impressionistas e com a perspectiva naturalista vigente na pintura ocidental desde o Renascimento.

Henri Manguin (1874-1949)

Pintor francês. Companheiro de Matisse na Escola de Belas-Artes integrou o grupo de fauvistas.

Othon Friesz (1879-1949)

Pintor francês. Representante do fauvismo distanciou-se do movimento em 1908 com uma pintura austera de composições clássicas.

Jean Puy (1876-1960)

Foi um pintor fauvista, conhecido como um dos principais intervenientes deste movimento artístico. Puy é igualmente lembrado como sendo um dos primeiros fauves.

Kees van Dongen (1877-1968)

Em 1902, pintou seu primeiro retrato fauvista. Dois anos mais tarde participou do Salão dos Independentes e começou a trabalhar junto com Vlaminck e Derain. Vollard, Marchand e dono de galeria, se interessou vivamente por sua obra e organizou sua primeira exposição individual. Convidado pelo grupo Die Brücke (A Ponte), viajou para Düsseldorf, onde expôs suas obras junto com as dos expressionistas.

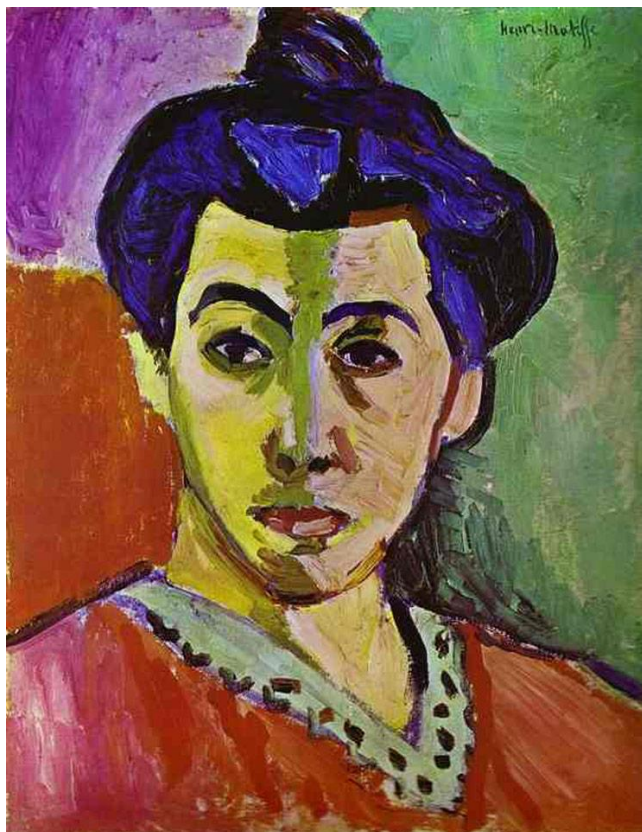


Imagem 1

Retrato de Madame Matisse

Por fim, de acordo com Frazão (2019), o Fauvismo foi o primeiro movimento moderno do século XX, essa corrente artística teve seu nome derivado do uso das cores fortes e chocantes, assim como livre tratamento da forma de representação do mundo. A obra acima demonstra a primeira pintura considerada Fauvista, é da mesma época da exposição no Salão dos Independentes, que encabeça a “rebelião” dos fauvistas.

CONCLUSÃO

Esse trabalho intitulado “Fauvismo” teve como objetivo expor o conceito de Fauvismo, cronologia e seu contexto histórico-artístico. Apresentou sua origem e expôs esse movimento de vanguarda do século XX, assim como seus artistas.

Este trabalho foi de extrema relevância para o processo ensino-aprendizagem do tema, trouxe reflexões interessantes acerca dos artistas, do movimento, processo de criação e como esse movimento é importante para as artes visuais.

REFERÊNCIAS

BIBLIOTECA DE ARTES VISUAIS ITAÚ CULTURAL. Fauvismo. INTERNET. Disponível em: http://www.itaucultural.org.br/index.cfm?cd_pagina=1985. Acesso em: 15/05/2019 às 15h58.

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

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

EDUCAÇÃO INTEGRAL: PROMOVEDO A FORMAÇÃO INTEGRAL DO ALUNO

Cássia Quaresma de Almeida Matos

Resumo

Este trabalho tem como objetivo compreender como a educação integral pode contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. A educação integral é uma abordagem educacional que busca proporcionar uma formação completa e abrangente para os alunos, englobando não apenas o ensino acadêmico, mas também o desenvolvimento social, emocional, físico e cultural. Nessa perspectiva, a educação integral visa garantir que os alunos desenvolvam todas as suas potencialidades, promovendo o seu bem-estar e preparando-os para enfrentar os desafios da vida em sociedade. Para isso, a educação integral integra diversos aspectos da vida dos alunos, como cultura, saúde, transporte e assistência social, à experiência educacional, proporcionando uma aprendizagem significativa e contextualizada. Essa abordagem reconhece a importância de oferecer um ambiente educacional inclusivo, diversificado e acolhedor, onde cada aluno possa se sentir valorizado e apoiado em seu desenvolvimento integral. Ao promover uma educação integral, as escolas contribuem para a formação de cidadãos conscientes, críticos e engajados, capazes de contribuir de forma positiva para a sociedade.

Palavras-chave: Educação. Integral. Acesso.

Introdução

A educação é muito mais do que a transmissão de conhecimentos acadêmicos. Ela é um processo complexo que visa ao desenvolvimento pleno do indivíduo em todas as suas dimensões. Nesse contexto, surge a proposta da educação integral, que busca promover não apenas o aprendizado cognitivo, mas também o desenvolvimento social, emocional, físico e cultural dos alunos.

A educação integral reconhece a importância de oferecer uma formação abrangente, que prepare os alunos não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para a vida em sociedade. Essa abordagem vai ao encontro das demandas do século XXI, que exigem habilidades como pensamento crítico, criatividade, colaboração e resolução de problemas.

Nesta perspectiva, o presente trabalho se propõe a explorar o conceito de educação integral e seu papel na promoção da formação integral do aluno. Serão analisados os fundamentos teóricos dessa abordagem educacional, bem como suas práticas e impactos na realidade escolar.

Por meio dessa análise, busca-se compreender como a educação integral pode contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva, preparando os alunos para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo e para serem cidadãos ativos e conscientes em suas comunidades.

Desenvolvimento

A escola desempenha um papel central na formação cívica e integral dos alunos, indo além do simples ensino acadêmico para se tornar um ambiente de aprendizagem essencial para a vida em sociedade. Como observado por Oliveira Martins (1992), ela não é apenas uma preparação para a vida em comunidade, mas sim o primeiro passo em uma jornada que é moldada pela família e pela comunidade. A escola deve ser um espaço que promove a compreensão das singularidades e diferenças entre os indivíduos, bem como a responsabilidade pessoal e comunitária.

Nesse sentido, a escola não apenas fornece conhecimento rigoroso e metódico sobre a vida e o mundo, mas também serve como um horizonte mais amplo no qual os alunos inserem suas vidas. Conforme ressaltado por Oliveira Martins (1992), a escola deve ser um agente de mudança e desenvolvimento, promovendo valores como abertura, solidariedade, justiça e responsabilidade mútua.

A escola pública desempenha um papel crucial nessa educação para a cidadania, pois é um espaço que acolhe todos os alunos, independentemente de sua origem ou condição social. Dewey (1859) enfatiza a importância da escola

como uma comunidade de vida, enquanto Sarmiento (2006) destaca a escola como o primeiro pilar da socialização pública das crianças.

Ao mesmo tempo, é essencial reconhecer a importância da educação não-escolar e não-formal, incluindo instituições como os meios de comunicação, as redes sociais e os grupos comunitários. Esses espaços desempenham um papel complementar na formação cívica e integral dos indivíduos, oferecendo oportunidades para aprender sobre diversidade, igualdade de oportunidades, responsabilidade social e outros valores essenciais para a cidadania.

Sarmiento introduz ainda o conceito de cidadania cognitiva, decorrente de formas múltiplas de aceder ao conhecimento. Neste sentido se pode entender as perspectivas de Loris Malaguzzi, fundador das escolas de Reggio Emilia, quando fala das «cem linguagens» da criança (Edwards, Gandini e Forman, 1999), ou corroborar a «Teoria das Inteligências Múltiplas» de Howard Gardner (1985) que afirma uma multiplicidade de formas de exercício cognitivo e de apropriação da realidade pelo intelecto. Esta «cidadania cognitiva», afirmando a criança como sujeito do seu próprio conhecimento, pode desafiar seus educadores a desconfiar de tantos produtos que o mercado promove para ajudar a trabalhar as mentes das crianças (de acordo com as orientações curriculares em vigo), esquecendo a importância, nomeadamente durante os primeiros anos, do «imaginário infantil», do lúdico, do lazer gratuito como espaço de emergência da criatividade.

Finalmente Sarmiento descreve a cidadania íntima que é o espaço de afirmação da identidade e da alteridade, de reconhecimento de uma diferença não menozante no que toca género, cultura, religião, origem social ou étnica, língua, etc. Desta «cidadania íntima» emerge a capacidade de ultrapassar estereótipos, numa real curiosidade pelo outro enquadrada numa ética da responsabilidade (Lévinas, 1982) que nos leva a não deixar «parar a vela do moinho» ou a continuar «a dar corda ao relógio».

Esta forma última de cidadania coloca os outros no centro, leva-nos a ultrapassar interesses corporativos imediatos, a aceitar «o Outro» como colocando limites à nossa própria individualidade.

Re-visitando o importante Relatório coordenado por Jacques Delors para a Unesco, «Educação – um Tesouro a Descobrir» (1996), reafirmamos a importância dos quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a

fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser. Podemos dizer que continua a ser um quadro de referência importante perante o qual se procura equacionar a construção de novas cidadanias na infância.

Canário e Cabrito (2005) afirmam a importância de se constituírem «territórios educativos» e não apenas «escolares». Em complemento propomos que ultrapassemos a nossa forma endémica de funcionar em «quintais» e em «propriedades privadas», para construirmos territórios abertos, interdependentes, que partilhem recursos e criem sinergias entre si. Por isso podemos falar em cidadania(s) solidária(s). A diversidade das sociedades de hoje e os movimentos migratórios das populações apelam cada vez mais à «cidadania multicultural» (Carta do Porto, 2004). Cada sala de aula, na sua diversidade, deve ser, no dizer de uma educadora, «não uma lição de geografia, mas uma lição de humanidade».

Outra componente da cidadania prende-se com a cidadania das mulheres. Como é que educamos para as questões de género? Como podemos acolher as novas cidadanias de mulheres? Como tornamos os espaços escolares (nomeadamente as escolas que recebem as crianças menores), em espaços onde não se criem estereótipos de género, de raça, de cultura, mercê dos materiais que proporcionamos, da forma como organizamos o espaço, como seleccionamos os jogos ou os livros? Morin (2000), ao descrever os sete saberes necessários à educação do futuro, sublinha a importância de educar as novas gerações para uma cidadania planetária, afirmando:

A compreensão é ao mesmo tempo meio e fim da comunicação humana. O planeta necessita, em todos os sentidos, de compressões múltiplas. Dada a importância da educação para a compreensão, em todos os níveis educativos e em todas as idades, o desenvolvimento da compreensão necessita da reforma planetária das mentalidades; esta deve ser a tarefa da educação do futuro. (2000: 104).

Ao retomar o conceito de «cidadania íntima» introduzido por Sarmento (2006), somos convidados a ultrapassar uma concepção restrita de cidadania para nos situarmos numa postura ética, assim definida por Paul Ricoeur: «o

nosso agir, tendo em conta o bem do outro, o bem comum, o bem maior para a humanidade».

Daí a necessidade de educar para uma ação com critério que balance e contrabalance o racional com o afetivo, misto de lucidez e de sensibilidade (Moita, 2006). Educar para uma «deliberação individual» que tenha em conta aquilo a que Bruner (1996/2000) chama uma cultura mais alargada, torna-se assim fundamental numa educação que se quer construtora de cidadania(s).

O direito à educação foi reconhecido em diversos instrumentos jurídicos internacionais e regionais: tratados (convenções, convênios, cartas). A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), adotada em 1948, afirma no Artigo 26: 'Todas as pessoas têm direito à educação'. Desde então, o direito à educação foi reafirmado em vários tratados internacionais.

Os chamados direitos fundamentais, também chamados de direitos sociais, foram incluídos e outorgados na carta magna de 1988. Esse fato representou um avanço na busca pela igualdade social, que constitui um dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil.

A pessoa natural com suas características, intrinsecamente é dotada de inteligência, consciência e vontade. Há uma dignidade humana que deve ser reconhecida e a preservação desta faz parte dos direitos humanos. O crescimento econômico e o progresso material de um povo têm um valor negativo se forem conquistados à custa de ofensas da dignidade humana.

A pessoa consciente do que é e do que os outros são, consegue perceber a realidade que não teria nascido e sobrevivido sem amparo e a ajuda de muitos.

O Estado Social surgiu da necessidade de assegurar as condições mínimas para a vida dos indivíduos, promovendo sua participação ativa na sociedade. Afinal, quanto mais desenvolvido o indivíduo for, menos dependente do Estado ele se torna, interferindo no destino de sua própria existência bem como dos demais que tem influência e convívio.

A universalidade do direito à educação foi reafirmada em outros tratados que abrangem grupos específicos, como mulheres e meninas, pessoas com deficiência, migrantes, refugiados, indígenas e aqueles que podem enfrentar outras formas de discriminação, e em outros contextos, como, como em zonas de conflito. Também foi incorporado em vários tratados regionais e consagrado como um direito na grande maioria das constituições nacionais. O Direito

Internacional Humanitário, que regula a conduta das partes em conflitos armados, também inclui disposições sobre o direito à educação e à educação de forma mais geral, por exemplo, a proteção de estudantes, funcionários da educação e instalações educacionais.

Pode-se argumentar que o comportamento social do indivíduo é altamente influenciado pelo desejo de atingir determinados objetivos. Esses objetivos são influenciados pelo conjunto específico de valores que orientam amplamente uma sociedade, que por sua vez moldam ao longo do tempo, pelo menos até certo ponto. Este conjunto de valores comuns acaba por influenciar a elaboração de constituições e leis dentro de um estado.

Como o filósofo alemão e estudioso do direito Häberle (1981) escreveu, “os objetivos educacionais são um conteúdo essencial do direito constitucional cultural”. No entanto, isso não significa que as leis necessariamente se baseiem em uma compreensão unânime de certos valores, mas mais frequentemente na concepção de uma maioria de cidadãos. Dando um passo adiante, quando um número significativo de Estados decide estabelecer um sistema internacional de direitos humanos, esses valores são discutidos por seus representantes e acabam se tornando parte de uma convenção ou carta em uma redação aceitável para as altas partes contratantes. Se o sistema for bem-sucedido, por sua vez, infundirá sua força vital no sistema educacional doméstico, fornecendo certos padrões baseados em casos problemáticos.

Botha (2019) tem defendido a importância do direito internacional como referência e inspiração para interpretar o direito e a prática nacionais em questões educacionais envolvendo direitos humanos.

O princípio do “pleno desenvolvimento da personalidade humana” está expressamente mencionado no art. 26, parágrafo 2º da DUDH e foi adotado como o principal objetivo da educação por muitos tratados e até mesmo constituições. A fim de compreender o significado deste princípio, pode valer a pena explorar algumas variações interessantes entre diferentes tratados e declarações internacionais.

Em 1959, 11 anos após a DUDH, a Declaração dos Direitos da Criança afirmaria que a educação “promoverá a cultura geral (da criança) e lhe permitirá, em igualdade de oportunidades, desenvolver suas habilidades, seu julgamento individual” (princípio 7). Essa declaração reconhece a relação entre a

consciência de uma pessoa sobre o mundo que a cerca (“cultura geral”) e o desenvolvimento de sua personalidade tanto em termos de seus talentos (“habilidades”) quanto de seu senso moral (“juízo individual”). Trinta anos depois, a Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC) reformularia e ampliaria essas ideias afirmando o seguinte: (...) a educação da criança deve ser dirigida para: (a) O desenvolvimento da personalidade, talentos e capacidades mentais e físicas da criança em todo o seu potencial (...)

Assim, o objetivo principal passou a ser o desenvolvimento de talentos e habilidades, tanto mentais quanto físicas, como parte do conceito mais complexo de “personalidade da criança”.

A Declaração de 1959, por outro lado, incluiu o que hoje é considerado o principal objetivo que deve nortear não apenas a educação, mas, em geral, qualquer medida relativa às crianças. De fato, após a declaração acima mencionada, o princípio 7 continuou da seguinte forma:

O interesse superior da criança deve ser o princípio orientador dos responsáveis pela sua educação e orientação; essa responsabilidade está em primeiro lugar com seus pais.

O pleno desenvolvimento da personalidade e o interesse superior da criança aparecem assim claramente ligados se considerarmos conjuntamente a DUDH e a Declaração dos Direitos da Criança. Essa conexão pode ser útil para interpretar o princípio do melhor interesse em alguns casos difíceis. Com efeito, quando a Declaração de 1959 se referiu ao interesse superior da criança como “o princípio orientador dos responsáveis pela sua educação”, também especificou que esta responsabilidade cabe em primeiro lugar aos seus pais”. Essa frase certamente significa que os pais são, *prima facie*, considerados os mais aptos a decidir qual pode ser esse interesse.

O direito humano à educação é um direito fundamental, mas limitado, sob a lei internacional de direitos humanos. Enquanto vários tratados tratam do direito à educação, o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e a Convenção sobre os Direitos da Criança delinear explicitamente as obrigações dos Estados de realizar plenamente o direito à educação. O componente central do direito exige que os Estados forneçam educação primária obrigatória gratuita e proíbe a discriminação na escolaridade. Além disso, a educação deve lançar as bases para a autorrealização e participação efetiva na

sociedade; os pais devem ter alguma liberdade para escolher a maneira pela qual seus filhos são educados; as atividades acadêmicas devem ser asseguradas e respeitadas pelo Estado; e a educação pública deve ser igualmente acessível a todos, independentemente de gênero, raça, nacionalidade ou condição física.

O direito à educação não é um fim em si mesmo, mas sim uma “ferramenta poderosa pela qual adultos e crianças marginalizados econômica e socialmente podem sair da pobreza e participar plenamente como cidadãos”.

Os custos de uniformes, transporte e material escolar podem ser proibitivos para muitas famílias, e a falta de acesso às necessidades básicas pode impedir que os alunos – especialmente as meninas – participem plenamente da sala de aula. Onde quer que as comunidades sejam afetadas por conflitos armados e deslocamentos forçados, essas realidades também podem atrapalhar a escolarização das crianças.

Para Lutmar (2021) os direitos humanos são frequentemente categorizados como direitos civis e políticos, ou como direitos econômicos, sociais e culturais. O direito à educação se enquadra na última categoria de direitos, que geralmente exige que os Estados realizem progressivamente o direito. Isso significa que os Estados têm a obrigação de “dar passos para” realizar plenamente o direito à educação, usando o máximo de recursos disponíveis. Alguns aspectos do direito à educação devem ser implementados imediatamente, e não progressivamente. Os Estados devem garantir a liberdade de discriminação na educação e devem fornecer educação primária gratuita e obrigatória independentemente dos recursos disponíveis para o governo. Além disso, os Estados não podem deliberadamente tomar medidas que impeçam a realização do direito à educação, que são conhecidas como medidas retrógradas. Os Estados devem justificar plenamente qualquer ação governamental que impeça ou reduza o gozo do direito à educação.

Garantir a igualdade de acesso à educação exige que os Estados removam as barreiras econômicas e sociais à educação. Para este fim, o PIDESC afirma que “o desenvolvimento de um sistema de escolas em todos os níveis deve ser buscado ativamente, um sistema de bolsas adequado deve ser estabelecido e as condições materiais do corpo docente devem ser continuamente melhoradas”. ICESCR, art. 13(2)(e). Isso exige que os Estados

criem e assegurem a existência de um sistema escolar e “reforcem a igualdade de acesso educacional para indivíduos de grupos desfavorecidos”. A fim de proporcionar igualdade de acesso à educação, os Estados são obrigados a distribuir igualmente os recursos educacionais. Por exemplo, os Estados são obrigados a garantir a igualdade de acesso à educação entre homens e mulheres nas áreas urbanas e rurais, o que envolve garantir que as mulheres recebam a mesma qualidade de educação e recursos acadêmicos que os homens, bem como as mesmas oportunidades de beneficiar de bolsas ou programas de educação continuada.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1988), a ética é uma reflexão crítica sobre a moralidade. Ela não tem um caráter de força de regra ou norma, pois, ao fazer uma reflexão ética questiona-se sobre a conexão dos valores que dão segmento as ações, é uma busca de esclarecimentos sobre os princípios que orientam essas ações, para que elas tenham um significado verídico nas relações. É ainda, de acordo com a PCN, os princípios da doutrina moral estão embasados na ciência, na natureza e na religião. Existem, portanto, muitas doutrinas que, por serem históricas refletem a situação em que são geradas.

Para La Taille (2006) a criança pequena tem um universo moral pouco explorado, que necessita mais atenção para que o desenvolvimento moral aconteça, e com o passar do tempo ele se desenvolverá de maneira sofisticada. O autor destaca, ainda, que a criança entra em contato moral por meio das regras sociais, e do ponto de vista intelectual ocorre por volta dos quatro aos cinco anos, é quando se instala a capacidade de fazer a diferença entre as coisas “que se fazem” e aquelas que “devem ser feita”; a capacidade, portanto, de distinguir normas morais da comunidade em que vive de outras relacionadas a hábitos e rotinas.

No dia a dia encontram-se situações que nos colocam problemas éticos. São problemas práticos, concretos e extremamente claros da vida em sociedade, ou seja, problemas que voltados às decisões, escolhas, ações e comportamentos exigem uma completa avaliação, um julgamento, um juízo de valor entre o que socialmente é considerado bom ou mau, justo ou injusto, certo ou errado, pela moral vigente, pelas regras impostas a sociedade. A regra ética é uma questão de atitude, de escolha, de personalidade, de essência. Nada mais

é do que agir direito, proceder bem, sem prejudicar os outros. É ser altruísta, é estar tranquilo com a consciência pessoal.

Segundo Cabanas (1996), a questão central da ética é a de responder à pergunta: o que nos obriga a sermos bons? Ou seja, é a ética que nos permite buscar critérios para definirmos o que é ser bom, correto ou moralmente certo e que nos fornece explicações para nosso senso de dever moral. Para o indivíduo ser ético ele deve trazer virtudes e valores bem trabalhados de sua infância, com uma família estruturada e uma educação infantil também bem realizada. Esta junção faz com que a criança cresça preparada para um reencontro com virtudes e valores, mas só que na fase adulta aplicá-los.

Kamii (1991), relatam que somente numa relação em que o poder do adulto é reduzido ao mínimo é que a criança pode desenvolver sua autonomia, por isso a importância de o professor atuar como mediador do saber, isto é, a criança constrói o seu próprio conhecimento se guiando as orientações de seu mestre e mediante exemplos do cotidiano.

Devries e Zan (2018) explicam que a primeira maneira de ensinar ética na educação infantil é através do autocontrole, este é aprendido através de atitudes firmes, delicadas, razoáveis e consistentes por parte dos pais e professores. Dessa forma, quando ela chega à escola, vai ser capaz de acatar o que lhe é ensinado e de respeitar as virtudes e valores que lhe são ensinados, facilitando assim tanto sua adaptação como sua aprendizagem escolar. Em verdade, a disciplina é o alicerce do autocontrole, um edifício que se constrói desde cedo no desenvolvimento da pessoa.

Como ensinar a respeitar regras, incitar “boas” atitudes e estimular compromisso solidário é considerado um dever e uma obrigação da escola, o corpo docente é apontado, principalmente, como elemento difusor dos valores éticos e morais vigentes, tendo os professores que abordar assuntos relacionados à ética e aos valores morais a qualquer momento, mesmo em aula de outras disciplinas (PCN, 1998). Compete-lhes desenvolver o caráter dos alunos, o qual se manifestaria no seu comportamento através de virtudes tradicionalmente reconhecidas e respeitadas, tais como a honestidade, a coragem, o controle de si mesmo, a solidariedade e o respeito ao próximo.

Müller e Alencar (2012, p. 465), expõem ainda que é por meio da cooperação, do respeito mútuo e do diálogo que a construção da personalidade moral e ética pode ser efetuada.

A educação não pode ser separada das conversas mais amplas e desenvolvimentos multifacetados impulsionados por revoluções culturais, econômicas e tecnológicas. Reconhecemos que a transformação digital em questão é um tanto heterodoxa, pois os responsáveis pela educação básica não iniciaram ou conduziram estrategicamente esse processo, mas apenas reagiram e tentaram desesperadamente se ajustar à situação. No entanto, eles confiaram amplamente nas tecnologias digitais para transformar suas ofertas e, ao longo do caminho, tentaram lidar e gerenciar uma variedade de mudanças e barreiras estruturais e culturais. Recursos e capacidades existentes, incluindo fatores como tecnologia, cultura, práticas, habilidades e competências das pessoas, bem como seus valores, atitudes, identidades e mentalidades, foram considerados como barreiras para a transformação digital.

No Brasil a educação básica é transmitida através de dois meios que são: o ensino público e o privado. O ensino público é caracterizado como aquele em o estado é a instituição patrocinadora da escola, podendo essas pertencerem ao governo municipal, estadual ou federal. Por sua vez, o ensino privado consiste naquela em que a forma de ensino não é administrada pelo governo e sim por instituições particulares, tendo o direito de selecionar e manter os estudantes através do pagamento de mensalidades pelo ensino ofertado, sendo então definidas como prestadoras de serviços educacionais, com a obrigação de se pautarem no Código de Defesa do Consumidor e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira.

A Educação Básica no Brasil é um componente fundamental do sistema educacional, compreendendo desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Este nível educacional é crucial para o desenvolvimento integral dos indivíduos, oferecendo as bases necessárias para o seu crescimento pessoal, social e profissional. No entanto, a realidade da Educação Básica no Brasil é marcada por uma série de desafios e disparidades. Apesar dos avanços nas últimas décadas, ainda há muitas questões a serem enfrentadas. Entre os principais desafios estão a qualidade do ensino, a infraestrutura das escolas, a formação

e valorização dos profissionais da educação, a equidade no acesso à educação, a evasão escolar e a defasagem idade-série.

A qualidade do ensino é uma preocupação constante. Apesar dos esforços para melhorar os índices educacionais, os resultados das avaliações nacionais e internacionais ainda apontam para deficiências significativas no aprendizado dos estudantes. Isso evidencia a necessidade de investimentos em políticas educacionais eficazes, que promovam uma formação de qualidade e equitativa.

Considerações finais

Em suma, a Educação Básica no Brasil enfrenta uma série de desafios que exigem o envolvimento de toda a sociedade e a implementação de políticas públicas eficazes. É fundamental investir na melhoria da qualidade do ensino, na infraestrutura das escolas, na formação e valorização dos profissionais da educação, na garantia do acesso equitativo à educação e na redução da evasão escolar e da defasagem idade-série. Somente assim será possível oferecer uma Educação Básica de qualidade, que contribua efetivamente para o desenvolvimento humano e social do país.

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.

SEBASTIÃO SALGADO: O RETRATO DA EXCLUSÃO E UTILIZAÇÃO DE SUAS FOTOGRAFIAS EM UM CONTEXTO EDUCACIONAL.

Bruno Santos da Silva

Resumo

Este artigo explora como as fotografias de Sebastião Salgado podem ser usadas como ferramentas educativas para abordar questões de exclusão social e desigualdade. As fotografias de Sebastião Salgado vão além da estética para retratar as realidades de comunidades marginalizadas, e discutimos como elas podem envolver os alunos em diálogos importantes sobre esses temas. Também examinamos maneiras de incorporar a obra de Salgado ao currículo escolar, visando promover uma educação mais inclusiva e empática. Concluimos que o uso das fotografias de Salgado na educação pode não só aumentar a conscientização sobre questões sociais, mas também inspirar ações positivas em direção a uma sociedade mais justa e igualitária.

Palavras-chave: Sebastião Salgado; Fotografia; Exclusão Social; Educação.

Introdução

As fotografias de Sebastião Salgado são mais do que registros visuais, são janelas para realidades muitas vezes negligenciadas e invisibilizadas pela sociedade. Suas fotografias e retratos da vida em comunidades marginalizadas são como espelhos que refletem as faces da exclusão social e da desigualdade. Nesse artigo exploraremos como a obra de Salgado transcende o mero aspecto estético, servindo como uma poderosa ferramenta educacional.

Desenvolvimento

Sebastião Salgado e Theodor Adorno- Arte e seu compromisso social

Segundo as ideias do filósofo e sociólogo Theodor Adorno, a arte não deve ser desvinculada do seu compromisso social. Aguiar cita que a crítica social e a crítica artística não podem se separar quando se trata da consciência das pessoas e que em um mundo como o nosso, com tanta tecnologia, onde o avanço científico poderia proporcionar o fim da “pobreza” e “desgraça” entre as pessoas, o que se mais se vê hoje em dia é um sofrimento dos indivíduos em prol do interesse econômico (AGUIAR 2008, p.02-04).

As fotografias de Sebastião Salgado denunciam a realidade destacando-se como dimensão social e como protesto ao sistema vigente, elas funcionam como testemunho da realidade e da opressão que a sociedade impõe aos excluídos por ela.

As ideias de Theodor Adorno relacionam-se diretamente com as fotografias de Sebastião Salgado que se apresentam para uma realidade excludente.

Em seu projeto fotográfico intitulado “Êxodos”, por exemplo, Salgado mostra a realidade de povos refugiados, migrantes e exilados da sociedade.

Nos quatro cantos do globo, as pessoas são deslocadas essencialmente pelas mesmas razões econômicas, que favorecem uma minoria, enquanto a maioria se torna miserável. E em toda parte a superpopulação resultante amplia os mesmos males: precariedade, violência, epidemias... Às vésperas do terceiro milênio, eu quis mostrar essas pessoas em trânsito, sua coragem diante do desenraizamento, sua incrível capacidade de adaptação a situações em geral muito difíceis. Eu quis mostrar que, cada um à sua maneira, todos manifestam no mundo seu espírito de iniciativa e a riqueza de suas diferenças. Às vésperas do século XXI, tentei mostrar a necessidade de re-fundarmos a família humana sobre as bases da solidariedade e da partilha (SALGADO, 2014, p.49-50).

Deparar-se com fotografias de Sebastião Salgado que denunciam a realidade de pessoas excluídas da sociedade em museus e galerias renomadas é um escândalo e uma reviravolta, principalmente se comparado a séculos atrás quando somente o considerado como “belo” era arte.

Alguns projetos fotográficos de Sebastião Salgado

Sebastião Salgado, renomado fotógrafo brasileiro, é reconhecido por suas fotografias que não apenas capturam a beleza visual, mas também provocam reflexões profundas sobre questões sociais e ambientais na sociedade. Através de suas lentes, Salgado documentou diversas realidades ao redor do mundo, abordando temas como pobreza, migração, trabalho, degradação ambiental e a resiliência humana diante desses desafios. Abaixo alguns projetos de Sebastião Salgado que abordam esses temas e que são de suma importância e impacto num contexto educacional.

Em "**Gênesis**" (2004-2011) Sebastião Salgado documentou paisagens naturais intocadas, bem como comunidades indígenas e tribais ao redor do mundo, destacando a beleza e a diversidade da vida na Terra.

Já em "**Êxodos**" (1993-1999), Sebastião Salgado examina a migração em massa e os deslocamentos humanos causados por conflitos, pobreza e desastres naturais. Salgado viajou por todo o mundo para retratar as condições de vida dos refugiados e deslocados.

Em sua série de fotografias intitulada "**Trabalhadores**" (1993), Sebastião Salgado capturou imagens poderosas de trabalhadores manuais em diversas partes do mundo, destacando a dignidade e a resiliência daqueles que realizam trabalhos árduos e muitas vezes subvalorizados.

"**Terra**" (1980-1996) é um projeto que examina a relação entre o homem e o meio ambiente, documentando questões ambientais e os impactos da atividade humana na natureza, incluindo a devastação de florestas tropicais e o trabalho em minas. Suas obras causam um impacto em muitas pessoas, as cenas retratam a realidade de quem luta para sobreviver e a ausência de cor produz uma essência dramática na rotina dos trabalhadores de todo o mundo.

Esses projetos não apenas demonstram o talento fotográfico de Sebastião Salgado como destacam seu compromisso em contar histórias profundas e impactantes sobre a condição humana e o mundo em que vivemos.

Fotografia de Sebastião Salgado na educação

A obra de Sebastião Salgado, repleta de imagens impactantes e narrativas profundas, tem o poder de despertar emoções e estimular o pensamento crítico dos estudantes. Para isso, é necessário um processo educacional que vá além do aspecto visual e ajude as crianças/adolescentes/adultos a entenderem o contexto por trás das imagens, a história das comunidades retratadas e as causas subjacentes dos problemas sociais e ambientais documentados por Sebastião Salgado de maneira tão realista.

A educação, através das imagens de Sebastião Salgado, pode desempenhar um papel fundamental nesse processo, fornecendo informações, contextos históricos e ferramentas analíticas que permitem uma compreensão mais profunda das questões abordadas.

Através de sua obra é possível trabalhar sobre múltiplos temas e áreas do conhecimento principalmente nas disciplinas de história e geografia. São muitas as possibilidades para além das aulas citadas, desde o trabalho com os temas fotografados ou até mesmo a análise minuciosa de cada registro.

Por meio da educação os indivíduos podem desenvolver uma consciência crítica em relação às injustiças sociais e ambientais, bem como um senso de responsabilidade em agir para promover mudanças positivas.

Por meio de discussões em sala de aula, grupos de estudo, workshops e outras atividades educativas os estudantes podem compartilhar suas interpretações das fotografias, trocar experiências e discutir possíveis soluções para os problemas retratados. O diálogo e a reflexão são essenciais para transformar a conscientização em ação.

Professores, educadores e líderes comunitários têm a oportunidade de integrar a obra de Sebastião Salgado em seus currículos e programas educacionais, utilizando-a como uma ferramenta poderosa para inspirar e capacitar os alunos a agirem em prol do bem comum.

Conclusão

A obra de Sebastião Salgado transcende o mundo da fotografia, oferecendo uma poderosa plataforma para a sensibilização social e ambiental. No entanto, para que essa sensibilização se traduza em ação significativa, é necessário um esforço educacional contínuo que promova a compreensão, o diálogo e o engajamento com as questões

levantadas por Sebastião Salgado. Ao integrar a educação com a arte e o ativismo, podemos inspirar uma nova geração de líderes e agentes de mudança comprometidos com a construção de um mundo mais justo, humano e sustentável.

Referências Bibliográficas

ADORNO, Theodor W. **Teoria Estética**. Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1970.

ADORNO, Theodor W. **Prismas: crítica cultural e sociedade**. São Paulo: Ática, 1998.

ADORNO, Theodor W. A arte é alegre? *In*: RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton; ZUIN, Antônio Álvaro Soares; PUCCI, Bruno (Orgs.). **Teoria crítica, estética educação**. Campinas: Unimep, 2001. p. 11-18.

AGUIAR, Wisley Francisco. **Adorno e a Dimensão Social da Arte**. Revista Urutágua-Revista acadêmica multidisciplinar, 2008. Disponível em: <http://www.urutagua.uem.br/015/15aguiar.htm> (Data de acesso: 09/04).

GARCIA, Santiago Naliato; DE SOUZA, M. B. **A relação de complementaridade entre Imagem e Texto na obra Gênesis, do fotógrafo Sebastião Salgado**. 2015. 14f. Trabalho apresentado no XX Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sudeste. Uberlândia – MG, 2015.

SALGADO, Sebastião; FRANCO, Isabelle. **Da minha terra á Terra**; tradução Julia da Rosa Simões – 1. Ed. São Paulo: Paralela, 2014. Disponível em: <http://lelivros.online/book/baixar-livro-da-minha-terra-a-terra-sebastiao-salgado-em-epub-mobi-e-pdf/> (Data de acesso: 21/05).

O SAL da Terra. Direção: Wim Wenders e Juliano Ribeiro Salgado. Produção: David Rosier. **Elenco**: Hugo Barbier, Jacques Barthélémy, Juliano Ribeiro Salgado, Lélia

Wanick Salgado, Sebastião Salgado, Wim Wenders. Deciafilms, documentário, 110 min, 2014.

Disponível em: <https://vimeo.com/128242266> (Data de acesso: 09/04).

Silva, B. S., & Olevaqui, A. S. (2016). Sebastião Salgado: Exclusão social e arte. Trabalho de Conclusão de Curso, Faculdades Metropolitanas Unidas.

UM ENSAIO DO ROMANCE TRISTE FIM DE POLICARPO QUARESMA

Renata Alves da Silva

Resumo

Meu trabalho consiste em uma breve análise, um ensaio, do romance *Triste fim de Policarpo Quaresma*, partindo da ideia de pensar o romance não só como uma criação fantasiosa do trabalho mental do autor, mas também como registro de forma alegórica de experiências da vida do escritor.

Palavras-chave: Literatura; Educação; Machado de Assis.

Introdução

Lendo a biografia de Machado de Assis escrita por Lúcia Miguel Pereira, em busca de complementar as tantas ideias que formigavam a minha cabeça a cada nova aula de Literatura Brasileira IV sobre Machado e na tentativa de fixar uma ideia sobre esse ilustre escritor, li um trecho que ficou no meu subconsciente: “*Esse homem tão recatado, tão cioso da sua intimidade, só teve um descuido, só deixou uma porta aberta: seus livros.*” (PEREIRA, Lúcia Miguel. 1988. P.22.). Nesse trecho a autora refere-se a imagem criada de Machado, “*um homem inteligente, de boa cultura e boa educação, frio, indiferente, de um convencionalismo absoluto, escrevendo quase por desfastio, e apenas com o raciocínio.*” (Ibidem, P.21), e como essa imagem se desconstrói através da sua obra, que ficou como testemunho verdadeiro do que realmente foi.

Lúcia Miguel Pereira escreve a biografia de Machado de Assis baseando-se em sua obra, desde a primeira fase, das crônicas dos jornais, dos romances, até o auge das produções realistas (a partir de Memórias Póstumas de Brás

Cubas). Ela ver nos escritos do autor o principal testemunho do que foi verdadeiramente Machado de Assis. Sem concordar plenamente com a ideia de construir uma biografia através das obras do escritor, uma coisa ficou de tudo isso: todo grande escritor constrói suas obras a partir de experiências concretas vividas diretamente ou observadas de perto. A falha dos primeiros romances de Machado é apontada por Lúcia M. Pereira por ter o autor se baseado “inteiramente na fantasia” (P.135), construindo “tipos femininos. Todos copiados da galeria dos manequins românticos” (P.135), ou seja, longe da sua realidade ainda humilde.

Apesar de ter optado por fazer o trabalho sobre Lima Barreto, seria impossível pensar o trabalho final da disciplina de Literatura Brasileira IV sem pensar em Machado de Assis, assim cheguei à ideia do meu trabalho, através das leituras sobre Machado e dos seus próprios escritos. Parti também da leitura do *Diário do Hospício*, de Lima Barreto e como esses escritos logo me remeteram à memória trechos do *Triste Fim de Policarpo Quaresma*, do mesmo escritor. A ideia da obra como principal testemunho da vida de um autor, que Lúcia Miguel coloca na biografia de Machado me veio em mente durante toda a leitura do *Diário*. Lima Barreto transforma a sua forte experiência no hospício e sua vida difícil de pobre e mulato em ficção, não só em *O Cemitério dos vivos*, como também no *Triste fim de Policarpo Quaresma*, que fora escrito antes da sua segunda internação no hospício e que demonstra bem a proximidade que o autor já tinha desse ambiente, seja por seu pai ter sido funcionário das Colônias de Alienados na Ilha do Governador, ou por ter vivenciado a triste doença (neurastenia cerebral) do pai.

As instituições

O romance, *Triste fim de Policarpo Quaresma* é uma daquelas narrativas grandiosas, que poderia ser fonte de inesgotáveis estudos. Neste pequeno ensaio nos ateremos a dois principais pontos do romance: as instituições e a loucura. Sempre que possível traçando um paralelo com a vida real do escritor. Partindo de suas próprias experiências de vida, Afonso Henriques de Lima Barreto, mas conhecido como Lima Barreto, nos narra na figura de um narrador onisciente a opressão das instituições sobre o homem e as suas consequências.

Essas instituições enredadas às suas diversas contradições aparecem através dos personagens do romance.

Começando pelo personagem principal, Policarpo Quaresma, “*mais conhecido por Major Quaresma*” (BARRETO, Lima. *Triste fim de Policarpo Quaresma*. 2008. P.09), nos ateamos a este título militar, Major, que mais tarde é explicado (Terceira Parte, cap. I Patriotas) a Bustamante pelo próprio Quaresma, que declara ter ganhado, não por sua vontade, esse título por influência de um amigo ao Ministério do Interior. Este lhe colocou o nome na lista de guardas-nacionais, porém Quaresma nunca recebeu os vencimentos, nem muito menos exerceu o cargo, mas o título lhe pegou. O militarismo é uma das instituições mais ironizada por Barreto. Diversos personagens possuem títulos militares que não condiz com seus feitos ou cargos públicos, assim é o Bustamante que de Major se alto promove, tenente-coronel e o General Albernaz, que “*nada tinha de marcial, nem mesmo o uniforme que talvez não possuísse. Durante toda a sua carreira militar, não viu uma única batalha, não tivera um comando, nada fizera que tivesse relação com sua profissão e o seu curso de artilheiro*” (Ibidem, P.26). Seria esses títulos militares distribuídos como fez o conde de Resende, que para conseguir donativos para a construção de um cais na praia de D. Manuel, distribuiu postos de capitão, tenente e alferes? (ASSIS, Machado. *Verba testamentária*). Provavelmente sim, essa ideia se assemelha muito a do nosso, então tenente-coronel Bustamante, que para montar seu batalhão patriótico “Cruzeiro do Sul” faz um rateio dos cargos de oficiais, sendo o valor de acordo com o posto desejado.

E assim se revela os inúmeros títulos cedidos através de “pistolões”, nessas relações pautadas na hipocrisia e nos interesses de uma classe burguesa em ascensão, que procura nos títulos seu grão de nobreza. Lima Barreto, que assim como seu pai, sofrera muito lutando por uma ascensão social, um título, um diploma, questiona mais tarde no *Diário do Hospício*: “*Por que as posições, os títulos, coisas também que o ensino quase tem por meritório obter, não é causa da loucura?*”.

A primeira instituição apontada aqui fora a militar. Sendo essa importante para o desenlace da história que se passa na Republica Militar de Floriano

Peixoto. Outra instituição que aparece sempre ironizada do começo ao fim do romance é a dos cursos superiores, que oferecem diplomas de Doutor como se fossem títulos de nobreza. A esse respeito se pronuncia o autor: *“Eu não tenho nenhuma espécie de superstição pelos nossos títulos escolares ou universitários; eles dão algumas vezes algum saber profissional, muito restrito e roceiro, e nunca uma verdadeira cultura...”* (BARRETO, Lima. *Diário do Hospício*. P.71). O pedantismo dos títulos doutorais aparece através de diversos personagens do romance, o primeiro é o doutor Segadas, que achava absurdo um homem que não era doutor ou estivesse na universidade, possuir livros em casa. Essa opinião, que se referia a Quaresma, reaparece nas falas de outros personagens quando Genelício traz a notícia da internação de Policarpo no hospício. A loucura do Major Quaresma é atribuída as muitas leituras que este fazia:

“– Nem se podia esperar outra coisa - disse o doutor Florêncio. - Aqueles livros, aquela mania de leitura...”

“- Ele não era formado, para que meter-se em livros?”

“- Isto de livros é bom para os sábios, para os doutores-observou Sigismundo”

“- Devia até ser proibido – disse Genelício – a quem não possuísse um título “acadêmico” ter livros. Evitavam-se assim essas desgraças. Não acham?”

(Triste fim de Policarpo Quaresma. P.35)

Esses pequenos diálogos demonstram a força que tinha a institucionalização do conhecimento nas escolas e universidades, os títulos eram ligados ao saber e toda a sabedoria adquirida fora da academia não era tão reconhecida socialmente. Neste ponto Lima Barreto coloca personagens para contrapor a está ideia. Por exemplo: o doutor Bulhões, *“Esse doutor tinha uma grande reputação nos subúrbios, não como médico, pois que nem óleo de rícino receitava, mas como entendido em legislação telegráfica, por ser chefe da seção da Secretaria dos Telégrafos.”* (*Triste fim de Policarpo Quaresma*. P.17).

A principal figura de doutor ironizada no romance é a do marido de Olga, a querida afilhada de Quaresma, assim aparece em um trecho: *“Ficando rico e sendo médico, cheio de talento nas notas e recompensas escolares, via diante de si uma larga estrada de triunfos nas posições e na indústria clínica. Não tinha fortuna alguma, mas julgava o seu banal título um foral de nobreza...”*, (Ibidem, P.118) Armando Borges, marido de Olga, é uma figura odiosa, que aparece sempre preocupado com seus interesses e a manutenção da sua imagem de sábio, buscando uma infinita ascensão social é capaz de tudo conta todos.

A crítica estava feita, ainda que também fosse um dos maiores desejo seu e de seu pai, ter um diploma, pois para Lima Barreto significaria ter uma posição social, um título que levaria a uma possível ascensão social, trazendo estabilidade para que pudesse escrever livremente sem ter que submeter-se aos gostos da época, que era algo que lhe angustiava muito, *“A minha pena só me pode dar dinheiro escrevendo banalidades para revistas de segunda ordem. Eu me envergonho e me aborreço de empregar, na minha idade, a minha inteligência em tais futilidades.”* (BARRETO, Lima. *Diário do Hospício*. P.83).

Uma instituição também criticada pelo autor é o casamento, aqui representada principalmente pelas figuras de Ismênia, de Olga e Dona Adelaide. Sendo Ismênia o lado fraco que sucumbe a essa imposição social do casamento, Olga o lado, que tem claro na sua cabeça: *“Casava por hábito de sociedade...”* (Ibidem, P.78) e Dona Adelaide que não segue o senso comum achando que uma mulher solteira fosse o fim do mundo, tanto que permanece ao lado do irmão, solteira, não sentindo falta dessa instituição na sua casa.

Ricardo Coração dos Outros com seu violão, instrumento que é considerando por Quaresma um símbolo nacional, representa a cultura popular brasileira que se mostra em uma constante contradição, na *“alta sociedade suburbana. É uma alta sociedade muito especial e que só é alta nos subúrbios”* (P.18), são os funcionários públicos, os pequenos negociantes, uma espécie de classe média. Nesses subúrbios, as canções de Ricardo são muito apreciadas, pela maioria das pessoas, mas por uma questão de status é também menosprezada pelos costumes, que tinha como instrumento considerado nobre, institucionalizado, e de família o piano.

Triste Fim, loucura e prisão

A loucura no *Triste fim de Policarpo Quaresma* é a parte que mais se assemelha à vida real do escritor. Pois como afirma Francisco de Assis Barbosa em *A vida de Lima Barreto*: “*Mais de uma vez, o pai servirá de modelo ao filho escritor, que pensava em João Henriques ao traçar a página do delírio do Major Quaresma.*”. Também se baseando a um episódio de sua vida, mas especificamente na dificuldade que fora para conseguir aposentar seu pai, Lima Barreto expõe e critica todo o aparelho burocrático, que dificulta esse processo, causando sérios problemas a quem depende do dinheiro. Esse foi o seu caso, que se virar sozinho como chefe de família, tendo que largar a faculdade para trabalhar e trazer o sustento à família. Assim aparece no caso do Policarpo: “*É um trabalho árduo, esse de liquidar uma aposentadoria – escreve Lima Barreto, no Policarpo Quaresma, baseando-se na experiência tão amargamente vivida – como se diz na gíria burocrática.*” (BARBOSA, Francisco de Assis. 1988. P.98).

Policarpo Quaresma, patriota sonhador, fica louco depois de propor a câmara, através de um requerimento, a adoção do tupi-guarani como língua oficial do Brasil e por mandar, acidentalmente, um ofício escrito em tupi para secretaria. À proporção que esse requerimento e esse ofício tomam, as zombarias e até mesmo o desentendimento sério do major Quaresma com seu diretor, levou-o aos delírios e a sua conseqüente internação no hospício.

“*Desinteressado de dinheiro, de glória e posição, vivendo numa reserva de sonho, adquiria a candura e a pureza d’alma que vão habitar esses homens de uma ideia fixa, os grandes estudiosos, os sábios e os inventores, gente que fica mais terna, mais ingênua, mais inocente que as donzelas das poesias de outras épocas.*” (BARRETO. 2008 P.61). Assim uma ideia fixa pode levar ao fim uma pessoa, é o caso de Ismênia, que não era sábia nem inventora, mas que estava convencida “*que toda a existência só tendia para o casamento*” (P.42). Convencimento este que levou a menina, após o desaparecimento do noivo a um estado de medo de não se casar, que causou o seu enlouquecimento e a sua morte, tendo sua pobre vida resumida a essa instituição do casamento. É também o caso do Major Quaresma com sua ingênua ideia de patriotismo, que o leva temporariamente a loucura e depois ao seu triste fim: a prisão e à decepção com sua vida.

Considerações finais

“Pois ele, o Quaresma plácido, o Quaresma de tão profundos pensamentos patrióticos, merecia aquele triste fim?” (P.242). Essa é a força das instituições sociais: a política, as leis, o militarismo, a cultura, o casamento, a escola, a universidade, o dinheiro, o status, entre outras, que pode levar a um triste fim. Assim se pensa ao ler a história de Lima Barreto: pode um homem de pensamentos tão profundos, não tão patrióticos, pois era anarquista, merecer esse triste fim? Na vida real, o próprio autor teve seu triste fim, Lima Barreto, na luta por sua glória encontrou inumeráveis dificuldades que o levou ao alcoolismo e a uma morte jovem, antes mesmo que seu pai. E aqui para finalizar fica a ideia de as obras poderem ser os maiores testemunhos sobre um autor.

Bibliografia

PEREIRA, Lúcia Miguel. *Machado de Assis: estudo crítico e biográfico*. 6. ed.rev. Belo Horizonte: São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

BARBOSA, Francisco de Assis. *A vida de Lima Barreto*. 7. ed. Belo Horizonte; Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

BARRETO, Lima. *Diário do Hospício; O Cemitério dos Vivos*. Prefácio: Alfredo Bosi. Organização e notas: Augusto Massi e Murilo Marcondes de Moura. São Paulo: Cosac Naify, 2010. 352 pp., 24 ils.

BARRETO, Lima. *Triste Fim de Policarpo Quaresma*. 1. Ed. Rio de Janeiro: MEDIAfashion, 2008. 256 p.; 21cm. (Coleção folha grande escritores brasileiros; v.8).

ASSIS, Machado. *50 contos de Machado de Assis; seleção, introdução e notas de John Gledson*. São Paulo: Companhia das letras, 2007.

AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: COMPETÊNCIA SOCIAL E INCLUSÃO ESCOLAR

Joana de Oliveira Straioto

RESUMO

A Lei nº 12.764, promulgada a 27 de dezembro de 2012 e designada como Lei Berenice Piana, é uma das mais importantes ferramentas no que diz respeito a inclusão e garantia de vida digna as pessoas com deficiência, onde se têm a efetivação a partir da promoção do pleno exercício de cidadania e respeito à dignidade dessas pessoas, embora o autismo esteja amplamente discutido na sociedade e em particular na escola ainda há muitos desafios, preconceitos e implicações no trabalho educativo. A inclusão social não é simples, requer mudanças progressivas no sistema educacional e na sociedade. Dessa forma, é fundamental realizar análises e adaptações nos parâmetros que regulamentam e promovem a integração de alunos no âmbito físico e social das escolas, a fim de proporcionar uma sociedade mais inclusiva.

Palavras-chave: Autismo, Educação, Sociedade.

1.INTRODUÇÃO

A Organização Mundial da Saúde (OMS), define o autismo como um transtorno de desenvolvimento crônico e altamente debilitante. A prevalência é de cinco casos a cada 10 mil nascimentos com critérios diagnósticos rigorosos e triplica se considerarmos os casos relacionados que requerem o mesmo tipo de atendimento. Declara também que um bilhão de pessoas no mundo apresentam algum tipo de deficiência, e no Brasil o censo demográfico aponta que aproximadamente 23,9% da população possui alguma deficiência.

Nos dias notórios o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), são objeto de intenso debate na sociedade, a inclusão destes alunos nas escolas tem sido uma preocupação central para muitos especialistas e famílias, que reconhecem os desafios que enfrentam em sala de aula para garantir um ensino de excelência. No Brasil a discriminação de pessoas com algum tipo de deficiência é presente no convívio social, e a inclusão é essencial para garantir a igualdade de direitos e construir uma sociedade verdadeiramente inclusiva. Assim, no âmbito da inclusão educativa, todos devem ter os mesmos direitos, independentemente das suas características, limitações ou deficiências.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A seguir serão apresentados os principais conceitos considerados no desenvolvimento deste trabalho. Trata-se de uma revisão teórica com base nos principais autores de cada área a fim de facilitar a compreensão dos termos que serão utilizados no decorrer do artigo.

2.1 História do Autismo

O termo autismo foi introduzido a comunidade científica em 1911, por (Eugen) Bleuler, com o propósito de caracterizar uma condição de percepções correlata a esquizofrenia. Para Bleuler o autismo é quando o indivíduo perde o contato com a realidade ao seu redor. Ou seja, trata-se de um mecanismo de defesa que tem uma característica secundária a distorção de ideias e sentimentos relativos a esquizofrenia. Com o passar do tempo e evolução dos estudos relacionados ao tema, o psiquiatra austríaco Leo Kanner caracteriza o autismo como um tipo clínico específico e não mais um aspecto ligado a esquizofrenia. O artigo que determina esta condição foi publicado em 1943 quando o mesmo, chegou a resultados conclusivos após realizar estudos com 11 crianças que demonstravam características de síndrome autística (SILVA et al, 2012, p. 112).

Em 1944 o psiquiatra austríaco chamado Hans Asperg escreve um artigo, cujo o resultado direciona a ocorrência majoritária em crianças do sexo

masculino, e os sintomas principais são: a falta de empatia, a baixa capacidade de fazer amizades, conversação unilateral, foco intenso e movimento descoordenados. Neste mesmo estudo um ponto mencionado é a habilidade que os meninos tem em discorrer detalhadamente sobre um tema determinado, essa característica faz com que os mesmos sejam chamados de pequenos professores. Na época em que o material foi publicado, o mesmo recebeu pouca atenção da comunidade científica, e só foi ter a atenção necessária em 1980, tornando assim o cientista e psiquiatra austríaco uma referência no segmento (SILVA et al, 2012).

Já nas décadas de 50 e 60 a discussão entre psiquiatras traz diversas hipóteses e teorias uma delas é a hipótese denominada de mãe geladeira, essa hipótese tinha como foco principal o distanciamento emocional entre pais e filhos, e foi criada por Leo Kanner. No entanto com o passar do tempo e avanço dos estudos supervisionados, pode-se constatar que a condição do autismo era um transtorno cerebral, presente desde a infância e encontrada em todos os países. Além de abranger todas as etnias e níveis socioeconômicos, fazendo com que a hipótese mencionada acima caísse por terra.

Já em 2014, o maior estudo sobre o tema foi publicado, diferente do que muitos pensavam anteriormente, os fatores ambientais se demonstraram um fator crucial para o desenvolvimento do TEA, os fatores ambientais tais como complicação do parto, infecções sofridas pela mãe e o uso de drogas durante a gravidez foram fatores decisivos para que houvesse a detecção do TEA em crianças, o estudo foi realizado entre 1982 e 2006 e teve um acompanhamento de mais de 2 milhões de pessoas.

Em 2020 no Brasil, entra em vigor a Lei nº 13.977 que foi denominada Lei Romeo Mion. A lei em questão cria a carteira que possibilita a identificação de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), a mesma é obtida de forma gratuita e sua emissão é de responsabilidade dos estados e municípios. Essa iniciativa facilita o acesso a serviços essenciais, assegurando que os indivíduos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), tenham prioridade no atendimento e possam usufruir de uma atenção integral em diversas áreas, como saúde, educação e assistência social.

Esses direitos são fundamentais para melhorar a qualidade de vida das pessoas com autismo e de suas famílias, garantindo que possam receber o

suporte necessário de forma mais rápida e eficiente. A Carteira também contribui para aumentar a conscientização sobre o autismo na sociedade e promover um ambiente mais acolhedor e inclusivo.

Além disso, a Ciptea pode servir como um documento importante para o reconhecimento das necessidades específicas de cada pessoa, facilitando o acesso a programas e serviços destinados a oferecer o suporte necessário para o desenvolvimento e a inclusão social. É uma ferramenta que pode ajudar a combater estigmas e promover uma maior compreensão sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA).

2.2 Conceituando o Autismo

Conforme o guia DSM-5 (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014), o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é considerado um distúrbio do desenvolvimento neurológico e é caracterizado da seguinte maneira:

O transtorno do espectro autista caracteriza-se por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos déficits na comunicação social, o diagnóstico do transtorno do espectro autista requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014, p. 31).

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) se configura como uma condição que abrange um amplo espectro de manifestações e desafios, impactando a comunicação, comportamento e interação social dos indivíduos. A diversidade das características do Transtorno do Espectro Autista (TEA), exige uma abordagem individualizada, onde cada pessoa pode apresentar um conjunto único de habilidades e necessidades.

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), a prevalência mundial de mais de 70 milhões de pessoas com TEA, destaca a magnitude do fenômeno e a necessidade urgente de políticas públicas que garantam acesso a serviços de saúde, educação inclusiva e suporte social. Tais políticas não apenas

auxiliam na promoção da qualidade de vida desses indivíduos, mas também educam a sociedade sobre o autismo, contribuindo para a diminuição do estigma e preconceito.

No contexto brasileiro, onde cerca de 2 milhões de pessoas estão afetadas pelo TEA, é fundamental que as instituições educacionais se tornem ambientes inclusivos, adaptando suas metodologias e estilos de ensino para atender às diferentes formas de aprendizado. Além disso, os serviços de saúde devem estar capacitados para oferecer diagnósticos precisos e intervenções adequadas, respeitando a particularidade de cada indivíduo, o respeito às diferenças é um passo essencial para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, campanhas de conscientização, capacitação de profissionais e envolvimento da comunidade são estratégias que podem fomentar um ambiente mais acolhedor para as pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), garantindo que tenham oportunidades justas de desenvolvimento e participação social. É responsabilidade de todos nós contribuir para uma sociedade onde a diversidade é não apenas reconhecida, mas celebrada.

2.3 Classificação do Autismo

Geralmente, o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), é classificado em três níveis diferentes: leve, moderado e grave, é importante destacar que, independentemente do nível, cada pessoa com autismo é única e pode apresentar uma combinação variada de sinais e sintomas. A intervenção precoce e o suporte adequado podem ajudar a maximizar a funcionalidade e a qualidade de vida dessas pessoas, como será visto adiante.

Crianças com autismo leve tem um certo desinteresse em interagir com os demais colegas o que leva muitas vezes ao insucesso, a abertura social, podem apresentar comorbidades, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), transtorno desafiador de oposição (TDO) e transtorno bipolar” (BRITES, 2021, p02).

No nível médio apresentam de uma forma mais aguçada comprometimento nas relações sociais, envolvendo aspectos da comunicação verbal e não verbal, maior incidência de rigidez comportamental,

resistência à mudança de comportamentos rotineiros, pronunciados e repetitivos e apresentar estado de sofrimento com a mudança de orientação com a atividade e sua concentração. (SILVA e MULICK, 2009.p.13).

No nível grave apresentam a forma mais severa de autismo, pode apresentar desafios significativos nas áreas de comunicação verbal e interação social. Muitas pessoas nessa condição podem ser não verbais, o que significa que não conseguem se expressar através da fala. Para aqueles que possuem alguma forma de comunicação verbal, a ecolalia pode ser uma característica comum. A ecolalia é um comportamento onde a pessoa repete palavras ou frases que ouviu anteriormente, podendo ser uma forma de processar informações ou de tentar se comunicar, mesmo que não o faça de maneira convencional.

Além da comunicação, indivíduos com autismo severo frequentemente enfrentam dificuldades em interações sociais, mostrando desafios em compreender normas sociais, expressar emoções e formar relacionamentos. Esses desafios podem levar a comportamentos repetitivos e a uma necessidade de rotina, que proporcionam uma sensação de segurança. (SILVA e MULICK,2009).

3. TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

O autismo infantil, ou Transtorno do Espectro Autista (TEA), é um desafio significativo que pode afetar a forma como a criança se relaciona com o mundo e com as pessoas ao seu redor. A diversidade de manifestações do TEA, torna essencial que os pais e cuidadores estejam atentos a sinais que podem indicar a necessidade de uma avaliação médica. Entre os sinais mais comuns, podemos destacar dificuldades na comunicação, tanto verbal quanto não verbal, como a falta de contato visual, a ausência de sorrisos sociais e a dificuldade em entender expressões faciais. Além disso, comportamentos repetitivos, interesses restritos e resistência a mudanças na rotina são características frequentemente observadas em crianças com autismo.

Embora a identificação do Transtorno do Espectro Autista (TEA), em bebês seja desafiadora devido ao desenvolvimento ainda em curso, os pais podem perceber discrepâncias no desenvolvimento social e comunicativo. Por exemplo, uma criança que não responde ao seu nome, evita brincadeiras interativas ou parece desinteressada em interagir com outros pode estar apresentando indícios que merecem atenção. É importante ressaltar que o diagnóstico precoce e a intervenção adequada podem fazer uma diferença significativa na vida da criança, ajudando-a a desenvolver habilidades essenciais e a promover uma melhor qualidade de vida. Portanto, ao notar comportamentos que suscitem preocupação, os pais devem buscar orientação de profissionais especializados para uma avaliação detalhada e orientações sobre como apoiar o desenvolvimento da criança.

3.1 Autismo na Educação Infantil

No Brasil apesar das práticas pedagógicas, metodológicas e políticas, que promovem um ambiente escolar mais inclusivo, a prática ainda se revela repleta de estigmas e preconceitos. A transição de alunos para classes especiais, muitas vezes baseada em avaliações rasas, demonstra não apenas uma falha na formação dos educadores, mas também uma falta de empatia e compreensão das diversas formas de aprendizado.

É fundamental que as instituições educacionais invistam em formação continuada para seus profissionais, promovendo o entendimento sobre a importância da inclusão e os benefícios da diversidade. Cada criança possui um potencial único e, ao invés de serem segregadas, elas devem ser apoiadas e desafiadas a se desenvolverem em ambientes que respeitem suas particularidades, somente por meio de uma abordagem sensível e bem fundamentada é que poderemos superar esses preconceitos e construir um sistema educacional mais justo e equitativo, onde todas as crianças, independentemente de suas necessidades, possam aprender e crescer juntas.

A inclusão escolar deve ir além de uma mera mudança de espaço físico, é preciso promover uma cultura que valorize e respeite todas as formas de aprendizagem e expressão. Isso envolve um compromisso institucional em

acolher a diversidade, garantindo que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade que respeite suas individualidades, a luta pela inclusão deve ser contínua, envolvendo toda a comunidade escolar, pais e alunos, para garantir um futuro mais inclusivo para todos.

Para que a inclusão de crianças com necessidades especiais em ambientes regulares seja efetiva, é necessário um esforço conjunto de formação de professores, revisão de práticas avaliativas e, principalmente, uma mudança de paradigma que considere a diversidade como um valor e não como um obstáculo. A educação inclusiva deve ser um compromisso de todos os envolvidos na formação de um ambiente escolar mais justo e respeitoso. (RODRIGUES, 2000, p. 10).

A sala de aula deve ser adaptada para atender às necessidades sensoriais e emocionais das crianças autistas. Isso pode incluir áreas de calma, materiais visuais, e um ambiente mais estruturado. A inclusão efetiva é resultado do trabalho conjunto entre educadores, profissionais de saúde, terapeutas ocupacionais e famílias. A comunicação e a colaboração são fundamentais para a construção de um plano educacional que atenda às necessidades da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o passar dos anos, a inclusão tem evoluído, mas é evidente que ainda não conseguimos observá-la plenamente integrada ao dia a dia das instituições. Apesar dos avanços nas políticas públicas, a organização das ações pedagógicas que assegurariam a permanência dos alunos autistas nas escolas regulares ainda não está clara. As escolas têm a responsabilidade de criar um ambiente propício para o desenvolvimento da socialização desses estudantes, já que a estrutura educacional será o primeiro espaço onde a criança autista participará e interagirá, além do convívio familiar que já possui. É fundamental que os educadores recebam formação adequada para atender às necessidades educacionais dos alunos autistas. O docente deve estar sempre “aberto” a explorar novas abordagens, conteúdos e metodologias, a fim de transmitir o aprendizado de forma clara para a criança.

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.

A RELEVÂNCIA DO ENSINO DA LINGUAGEM MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL, POR INTERMÉDIO DO LÚDICO E A MEDIAÇÃO DO EDUCADOR

SÁ, Sílvia Elaine Pissamiglio de¹⁶

RESUMO

Este artigo teve como fundamento o projeto de intervenção “A relevância do ensino da linguagem matemática na Educação Infantil, por intermédio do lúdico e a mediação do educador.” Tendo como base proporcionar ao grupo de educadores do CEI Vereador João Francisco de Haro, uma formação com para possibilitar conhecimentos em relação à temática, por meio de base teórica, de textos acadêmicos para possibilitar, por intermédio do lúdico o ensino da matemática, a criança uma aprendizagem de forma instigadora e significativa, propondo as educadoras uma reflexão de seu papel de mediador e em sua busca constante pela formação continuada.

Palavras- chaves: Educador; Criança; Linguagem matemática.

ABSTRACT

This article was based on the intervention project "The relevance of the teaching of mathematical language in Early Childhood Education, through play and mediation of the educator." Based on providing the group of educators of CEI Councilor João Francisco de Haro, a training to enable knowledge on the subject, through a theoretical basis, academic texts to enable, through the playful teaching of mathematics, the child is learning in an instigating and meaningful way, proposing the educators a reflection of their role of mediator and in their constant search for the continued formation.

Keywords: Educator; Child; Mathematical language.

INTRODUÇÃO

A Matemática normalmente é percebida pelos indivíduos, apenas como mais uma disciplina da grade curricular do âmbito educacional, porém se paramos para analisar ela está relacionada a todos os momentos da nossa vida, desde o nosso nascimento e em inúmeras situações. Desde o momento que acordamos pela manhã, e até em que vamos dormir como o relógio com o uso do despertador, os números de telefone, de calçados, de casas, de calendário, medidas de comprimento, de régua, figuras geométricas, mediante a quantidade, as cores e as formas dos objetos como bolas, cones de sinalização de trânsito, de resoluções de situações- problemas como na repartição de balas e doces, na contagem do lanche para levar a escola, na pesagem de alimentos, das crianças e adultos e outros tantos.

¹⁶ 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.

Desta forma, vemos que mesmo antes da criança adentrar na unidade de educação infantil, elas já estão inseridas com a matemática ao ter contato com todas essas experiências no seu contexto social e assim vão estruturando conhecimentos, sem terem noção que estão aprendendo e evoluindo suas noções em relação a esta área de conhecimento.

Este projeto de intervenção “A relevância do ensino da linguagem matemática na Educação Infantil, por intermédio do lúdico e a mediação do educador, e tem como objetivo geral, clarificar aos educadores a importância de se trabalhar a linguagem matemática, mediante ao lúdico e o seu papel de mediador nestas práticas, no Centro de educação infantil, para que a criança possa assim estruturar os seu conhecimentos em relação a esta linguagem de maneira prazerosa e significativa, ligada as vivencias de seu contexto social.

Tendo como Objetivos Específicos; Esclarecer aos educadores a importância de se trabalhar a linguagem matemática, por meio do lúdico e o seu papel mediador do educador nesta prática; Identificar a relevância de se trabalhar a matemática, utilizando o lúdico no desenvolvimento infantil; Interpretar as dificuldades e inseguranças, que os educadores apresentam em suas práticas, em relação de se ensinar utilizando como instrumento pedagógico o lúdico, e identificar possíveis lapsos nas práticas pedagógicas.

Azola, Santos (2010), realizaram pesquisa com o jogo Mancala, abordando noções matemáticas como: contagem, lateralidade, espaço e forma, dentre outras simultaneamente com o prazer pelo aprender brincando.

Os jogos por serem instrumentos, quando orientados, lúdicos e prazerosos vêm realmente contribuir enquanto recurso utilizado pelo professor para o desenvolvimento de noções matemáticas na educação infantil, pois a criança aprende enquanto brinca e isto é fato presente durante qualquer infância. Com o jogo, o aluno além da interação com o colega, desenvolve a memória, a linguagem, a atenção, a percepção, a criatividade e a reflexão para a ação. (AZOLA, SANTOS, 2010, p.47).

Piaget (1989, p.5), já afirma que “Os jogos não se resumem apenas a uma forma de divertimento, e sim são ações que proporcionam e ampliam o desenvolvimento intelectual. Com a finalidade de manter o equilíbrio da criança com o mundo, está necessita brincar, criar, jogar e inventar”.

De acordo com Antunes (1998, p.36) no ambiente educacional, o jogo é uma importante ferramenta para a aprendizagem, ao passo que proporciona

estímulo e interesse ao aluno, pois todo ser humano sente prazer ao jogar e assim desenvolve níveis diferentes de sua experiência pessoal e social.

Os educadores necessitam assim por meio do lúdico, levar as crianças a pensarem e a criar, e exercerem os seus papéis de mediadores, incitando e motivando-as a curiosidade de aprender e a construir conceitos significativos, transformando-se desta maneira em adultos autônomos e críticos.

Este projeto de intervenção foi desenvolvido com um grupo de professoras de educação infantil do CEI Vereador, João Francisco de Haro, por meio de entrevista exploratória com questionário com perguntas semiestruturada foram coletadas dificuldades das educadoras de se trabalhar a temática, e diante destas realizadas análise de discurso e formações com o grupo em que foram selecionados textos com teóricos e documentos que fundamentam a relevância do ensino da linguagem matemática na Educação Infantil. Pois muitas educadoras encontram dificuldades de se trabalhar a temática por falta de uma formação em sua graduação consistente e que relacione a prática com a teoria.

Porém é necessário que desde a Educação Infantil o educador por intermédio do lúdico exerça seu papel de mediador, orientando as crianças e propiciando noções de matemáticas, de forma prazerosa e significativa, respeitando as fases de desenvolvimento de cada uma e o seu contexto social.

DESENVOLVIMENTO

Este projeto de intervenção tendo como temática “A relevância do ensino da linguagem matemática na Educação Infantil, por intermédio do lúdico e a mediação do educador”, foi aplicado durante os momentos de formação continuada da unidade de segunda a quarta-feira das 12:30 as 13:30 horas, com duração de 1 mês e meio, mediante a leitura compartilhada dos documentos e dos textos com discussões com o grupo de educadores.

Os textos acadêmicos selecionados para a formação foram:

- A percepção matemática na educação infantil a partir de brincadeiras;
- O ensino da matemática através do lúdico na Educação Infantil.

Neste projeto foi realizada uma pesquisa de campo, com um estudo de caso, com abordagem metodológica qualitativa exploratória, com entrevista

semiestruturada para coleta de dados, mediante o questionário (em anexo), portando 5 perguntas, com o objetivo de coletar das opiniões dos educadores dos diferentes módulos da unidade do CEI Vereador João Francisco de Haro, para que por intermédio desta pesquisa, foi possível analisar como o professor vê a prática para se ensinar a linguagem matemática, por meio do lúdico, se este compreende a importância da utilização do lúdico no ensino aprendizagem, e analisar se o educador realiza atividades por meio do brincar para ensinar a matemática constantemente ou esporadicamente.

No segundo momento, após a obtenção da coleta dos dados da entrevista, foram analisados os discursos tendo fundamentos teóricos, em seguida se realizou as intervenções, com leitura e com a visualizações dos vídeos, para as possíveis resolução das dificuldades das práticas em relação à temática.

No terceiro momento, com intuito de avaliar a efetivação das intervenções durante a formação foi sugerido estudo de casos com filmagens e relatos das práticas dos educadores ligados a temática, conduzindo o grupo a levantar questões, hipóteses, reparando por fim, todas as dúvidas e inseguranças dos (as) professores, evitando possíveis lacunas que tenham ficado.

ANÁLISE DO DISCURSO

Realizou-se a entrevista para coleta de dados, com as educadoras dos diferentes agrupamentos de uma unidade de centro de educação infantil Vereador João Francisco de Haro berçário II, minigrupo I e dos dois minigrupos II, sendo de 4 educadoras com 5 perguntas semiestruturadas.

O CEI Vereador João Francisco de Haro foi fundado em 15 de setembro de 1988 e está localizado na Rua Pedro de Castro Velho, nº 559 – Jardim Iva, Subdistrito de Sapopemba. Pertence à Diretoria Regional de São Mateus – DRE / SM, da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de São Paulo.

O CEI é uma unidade direta com a Prefeitura. Possui aproximadamente 96 crianças distribuídas em 5 salas (B1AB, B2AB, MG1AB, MG 1 CD e MG2A), e 40 funcionárias, sendo 2 da cozinha da empresa terceirizada SHA, 5 da limpeza da empresa terceirizada Agocil, 18 professoras, 2 volantes, 1

coordenadora, 1 Assistente de Direção e 1 diretor, 5 ATES, 3 professora readaptada, 3 zeladores, 1 agente de apoio.

O público atendido pela escola são crianças entre 0 a 4 anos de idade.

A construção do CEI é de alvenaria e o piso revestido em cerâmica. O prédio da Unidade conta com uma estrutura física de 05 salas para atendimento das crianças, uma seção administrativa, que foi otimizada em Diretoria, Secretaria e sala de Coordenação Pedagógica, um almoxarifado, uma pequena sala de material pedagógico, um hall para recepção de público e acolhida das crianças, uma sala de enfermagem, um lactário, uma cozinha com despensa, uma lavanderia, um refeitório, banheiros infantis, feminino, masculino e social. Há também, solários pequenos em cada uma das 05 salas e um maior que dá acesso ao parque infantil e permite que em dias de chuvas ou sol muito quente as crianças possam brincar em áreas externas cobertas com vários brinquedos: como gangorra, escorregador, motocas e piscina de bolinhas.

As professoras nesta análise do discurso foram identificadas com A, B, C e D, para preservar as suas identidades.

Na questão primeira foi abordado se as educadoras utilizam o lúdico, como instrumento pedagógico de apoio para se ensinar a linguagem matemática.

A professora A respondeu:

Utilizo muito o lúdico, em sala porque possibilita a criança de chegar a um aprendizado prazeroso.

A professora B:

Sim, o lúdico é essencial para trabalhar os conceitos matemáticos principalmente na Educação Infantil.

A professora C

Sim, o lúdico é um instrumento facilitador da aprendizagem, através da brincadeira a criança cria, imagina, faz de conta e se desenvolve.

A professora D

Sim eu utilizo o lúdico como instrumentos pedagógicos em todas as atividades programadas sejam quais forem às linguagens.

FORMAÇÕES

REUNIÃO DO DIA 09 /05/2018 E 14/05/2018

Nesta reunião foi realizada a leitura do artigo, percepção matemática na educação infantil a partir de brincadeiras com o grupo de educadoras na reunião de formação da unidade.

Este artigo vem abordar no primeiro momento com base bibliográficas de acordo com as diretrizes curriculares nacionais da educação infantil e segundo o RCNEI(1998), sobre a questão da matemática na Educação Infantil. Pois o RCNEI afirma que:

O trabalho com noções matemáticas na educação infantil atende, por um lado, às necessidades das próprias crianças de construir conhecimentos que incidam nos mais variados domínios do pensamento; por outro, corresponde a uma necessidade social de instrumentalizá-las melhor para viver, participar e compreender um mundo que exige diferentes conhecimentos e habilidades. (BRASIL, 1998, p.207)

Neste texto também vem tratar da percepção matemática na educação infantil a partir de brincadeiras em que a pesquisadora realizou duas intervenções em uma sala do primeiro período da Educação Infantil buscando, a partir da brincadeira de amarelinha e do jogo de boliche,, levando as educadoras a compreenderem como ocorre a percepção matemática nesse nível de ensino, por meio do lúdico.

REUNIÃO DO DIA 15/05/2018

Nesta reunião foi realizada a discussão do artigo, em que as educadoras mediante a leitura puderam perceber a importância de se trabalhar esta linguagem e de como media-la.

O grupo comentou que foi muito interessante o que este artigo abordou, porque deu primeiro um embasamento teórico e em seguida vem trazendo experiências por meio dos jogos e brincadeiras, como algumas dificuldades em que foi encontrada nos momentos das intervenções durante o percurso das intervenções deste artigo relacionado.

REUNIÃO DO DIA 16/05/2018 E 21/05/2018

Nestas reuniões foi lido o artigo, “O ensino da matemática através do lúdico na Educação Infantil”, em que foca o brincar segundo Kishimoto (1998) e o ensino da matemática de acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (1998), que relata em torno dos conteúdos da matemática como o educador deve se trabalhar a linguagem na Educação Infantil. Pois o RCNEI (1998) orienta que o professor não pode acreditar que apenas com os jogos a criança irá aprender Matemática, mas por meio das brincadeiras e atividades lúdicas bem dirigidas e com finalidade elas também aprenderam.

O RCNEI (1998, vl.3) neste artigo relata que o aprendizado da Matemática possibilitará a formação de seres independentes e a terem facilidade para se expressarem, sendo capazes de solucionarem seus problemas e obstáculos. Orientando o Referencial que o lúdico é a forma mais interessante e dinâmica para o desenvolvimento do raciocínio lógico, memorização, capacidade de estratégia e, desta forma, formar crianças expressivas e capazes de argumentar.

REUNIÃO do dia 22/05/2018

Nesta reunião foi discutido o artigo acima, a professora do minigrupo I AB, comentou que ela já tinha ouvido muito sobre o RCNEI, mas nunca tinha parado para lê-lo, e que mediante estas formações ele a percebeu que este traz propostas muito importantes em relação ao trabalho das educadoras nas instituições de Educação Infantil.

A professora do minigrupo II A relatou que estas formações trouxeram um novo olhar para o ensino aprendizagem da linguagem da matemática, que deram uma sustentação ao trabalho pedagógico.

No final da reunião eu solicitei que as educadoras na próxima reunião, trouxessem na próxima semana vídeos , fotos de atividades trabalhadas após a formações na linguagem matemática.

REUNIÃO do dia 28/05/2018

Nesta reunião as professoras do berçário II AB, as professoras filmaram uma atividade com potes em que as mães e elas trouxeram de casa com tampas, nesta brincadeira as crianças se entusiasmaram e se concentraram em ficar tampando e destampando os potes, no decorrer da brincadeira as

educadoras foram aumentando os desafios fechando os potes para elas destamparem, a atividade durou por 20 minutos e tiveram como intencionalidade trabalhar relações espaciais, cores primárias.

No minigrupo IAB, as professoras mostraram fotos da brincadeira do elefantinho colorido em que explicaram no primeiro momento que as crianças tinham que pegar na mochila, na roupa ou na parede a cor que fosse dita, uma das educadoras realizou o exemplo da brincadeira para que todas entendessem, organizou as crianças no meio da sala e começou a falar elefantinho colorido, e a outra professora perguntou que cor, em seguida respondeu azul, e as crianças saíam correndo procurando, e assim deu sequência à brincadeira, com as cores primárias percebeu-se que muitas tiveram um pouco de dificuldade necessitando que umas das educadoras auxiliassem. Comentaram as duas professoras na reunião que irão realizar mais vezes a brincadeira e conforme forem aprendendo a reconhecer essas irão ampliar para as secundárias.

O minigrupo II as professoras organizaram o jogo do boliche, e explicaram por meio da roda de conversa com as crianças sentadas as regras da brincadeira, mas perguntaram quem já conhecia a mesma e como brincava, teve algumas que comentaram que tinha que deixar as garrafas uma do lado da outra e jogar uma bola para conseguir derrubá-las, no segundo momento dividiu-se a sala para jogar, a cada jogada uma criança jogava e todas contavam juntas oralmente as garrafas que foram derrubadas, e cada criança contou as garrafas que derrubou e a professora ia fazendo um gráfico com pauzinhos na lousa, para ver qual criança derrubou mais no final, necessitou durante a atividade a mediação das professoras, ajudando e orientando muitas crianças de como jogar. No final do jogo, contou-se com o grupo de crianças o gráfico para somar os pontos.

No final da reunião foi feito um fechamento deste projeto de intervenção em que se levantou hipóteses no estudo de caso, em que foi possível sanar as dúvidas e frisou-se o papel mediador dos educadores nas atividades lúdicas na linguagem matemática e da importância deste para o desenvolvimento da criança, que é necessário que as educadoras estejam sempre pesquisando e lendo os documentos referenciais, as orientações curriculares, os parâmetros, em constante busca e realizando a práxis sempre, em seus planejamentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante o trabalho de projeto de intervenção “A relevância do ensino da linguagem matemática na Educação Infantil, por intermédio do lúdico e a mediação do educador. ”

Pode-se perceber por intermédio das pesquisas bibliográficas que a linguagem Matemática que está na vida das crianças, desde o nosso nascimento em inúmeras situações. Desde o momento que acordamos pela manhã, e até em que vamos dormir como o relógio com o uso do despertador, os números de telefone, de calçados, de casas, de calendário, medidas de comprimento, de régua, figuras geométricas, mediante a quantidade, as cores e as formas dos objetos como bolas, cones de sinalização de trânsito, de resoluções de situações- problemas como na repartição de balas e doces, na contagem do lanche para levar a escola, na pesagem de alimentos, das crianças e adultos e outros tantos.

Este projeto de intervenção foi desenvolvido com um grupo de professoras de educação infantil do CEI Vereador, João Francisco de Haro, por meio de entrevista exploratória com questionário com perguntas semiestruturada foi coletado as dificuldades das educadoras de se trabalhar a temática, e diante destas realizadas análise de discurso e formações com o grupo em que foram selecionados textos com teóricos e documentos que fundamentam a relevância do ensino da linguagem matemática na Educação Infantil. Pois muitas educadoras encontram dificuldades de se trabalhar a temática por falta de uma formação em sua graduação consistente e que relacione a prática com a teoria.

Por intermédio da entrevista, foi possível perceber que as professoras têm noção da importância de se trabalhar à linguagem matemática, mediante o lúdico, e de utilizar essas propostas diariamente, pois elas mesmas relataram que esta faz parte do cotidiano das crianças em seus contextos sociais. Porém este projeto veio propor a estas educadoras que estejam atentas, hoje e sempre de seu papel de mediador e em sua busca constante pela formação continuada.

Portanto este projeto de intervenção alcançou os seus objetivos propostos em foi de esclarecer aos educadores à importância de se trabalhar a linguagem matemática, por meio do lúdico e o seu papel mediador do educador nesta prática, e para que estes venham estar em constante formação, pesquisando e

lendo os documentos referenciais, as orientações curriculares, os parâmetros, e realizando a práxis sempre, em seus planejamentos.

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.

PIMPÃO. **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.

O IMPACTO DAS TECNOLOGIAS INTERATIVAS NA APRENDIZAGEM ATIVA

Marcia de Oliveira Duduch

Resumo

O avanço das tecnologias interativas tem transformado significativamente a prática educativa, oferecendo novas oportunidades para promover a aprendizagem ativa, especialmente no contexto infantil. Aplicativos interativos, jogos educacionais e plataformas digitais adaptativas têm se mostrado eficazes em criar ambientes de aprendizado dinâmicos e personalizados, que incentivam a exploração, a experimentação e o engajamento contínuo dos alunos. Estes recursos tecnológicos possibilitam a adaptação das atividades às necessidades individuais, facilitando a correção de erros e o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais. Além disso, promovem a colaboração e a interação social, preparando os alunos para desafios futuros em um ambiente digitalizado. O uso de tecnologias interativas reflete uma mudança na pedagogia, visando um ensino mais adaptado às exigências do século XXI e à formação integral dos alunos.

Palavras-chave: tecnologias interativas, aprendizagem ativa, aplicativos educacionais, personalização do ensino, colaboração digital.

Abstract

The advancement of interactive technologies has significantly transformed educational practice, offering new opportunities to promote active learning, particularly in the context of early childhood education. Interactive apps, educational games, and adaptive digital platforms have proven effective in creating dynamic and personalized learning environments that encourage exploration, experimentation, and ongoing student engagement. These technological resources allow for the adaptation of activities to individual needs, facilitating error correction and the development of cognitive and social skills.

Additionally, they promote collaboration and social interaction, preparing students for future challenges in a digitalized environment. The use of interactive technologies reflects a shift in pedagogy, aiming for a more tailored education that meets the demands of the 21st century and supports the holistic development of students.

Keywords: interactive technologies, active learning, educational apps, personalized teaching, digital collaboration.

Introdução

A introdução das tecnologias interativas no campo educacional tem gerado uma profunda transformação nos métodos e práticas de ensino. O cenário educacional contemporâneo tem sido moldado por uma série de inovações tecnológicas que não apenas modificam o ambiente de aprendizagem, mas também oferecem novas abordagens para o desenvolvimento cognitivo e o engajamento dos alunos. A crescente incorporação de ferramentas digitais, como aplicativos interativos e plataformas de aprendizagem adaptativas, tem revelado a potencialidade dessas tecnologias em promover uma aprendizagem mais ativa e personalizada. Essa evolução reflete um movimento em direção a uma pedagogia que valoriza a participação ativa dos alunos e a adaptação dos conteúdos às suas necessidades individuais. No contexto da educação infantil, especialmente, as tecnologias interativas oferecem oportunidades valiosas para a construção de experiências de aprendizagem que são ao mesmo tempo envolventes e educativas. O uso de aplicativos e jogos educacionais, por exemplo, permite que as crianças interajam com o conteúdo de maneiras que vão além da simples recepção passiva de informações. Esses recursos tecnológicos criam ambientes dinâmicos onde a exploração e a experimentação são incentivadas, promovendo um aprendizado baseado na prática e na resolução de problemas. A interatividade oferecida por essas ferramentas estimula a curiosidade e o pensamento crítico, elementos essenciais para o desenvolvimento intelectual e social das crianças. Além de suas aplicações práticas, as tecnologias interativas também têm implicações significativas para a personalização do ensino. A capacidade de ajustar as atividades e os materiais de acordo com o progresso individual dos

alunos permite que cada um avance em seu próprio ritmo, recebendo o suporte necessário para superar desafios específicos. Essa abordagem personalizada é particularmente importante no contexto psicopedagógico, onde a compreensão das necessidades e das dificuldades de cada aluno pode ser crucial para o sucesso educacional. As plataformas de aprendizagem adaptativa e os aplicativos educativos têm se mostrado eficazes em fornecer feedback contínuo e personalizado, facilitando a correção de erros e o aprimoramento das habilidades de forma mais eficiente.

A integração de tecnologias interativas também tem promovido um ambiente de aprendizagem mais colaborativo e social. Muitas dessas ferramentas são projetadas para incentivar a interação entre pares e a colaboração em grupo, aspectos fundamentais para o desenvolvimento de habilidades sociais e de resolução de problemas. A capacidade de trabalhar em equipe e de comunicar ideias de maneira eficaz são competências essenciais para a vida acadêmica e profissional futura dos alunos. Ao oferecer espaços virtuais para a colaboração e o debate, essas tecnologias não apenas enriquecem a experiência educativa, mas também preparam os alunos para interações sociais mais complexas.

Além dos benefícios diretos para a aprendizagem, a adoção de tecnologias interativas reflete uma mudança mais ampla nas práticas educacionais, impulsionada pela necessidade de preparar os alunos para um futuro cada vez mais digital e tecnológico. A habilidade de utilizar e compreender tecnologias digitais é uma competência indispensável no mundo moderno, e a educação deve refletir essa realidade ao incorporar ferramentas que promovam não apenas o conhecimento acadêmico, mas também as habilidades digitais e tecnológicas necessárias para o sucesso em um ambiente digitalizado. Portanto, a introdução das tecnologias interativas na educação representa um avanço significativo em termos de metodologias pedagógicas e práticas de ensino. Ao oferecer novas maneiras de engajar os alunos, personalizar o aprendizado e fomentar a colaboração, essas tecnologias estão contribuindo para uma abordagem educacional mais rica e adaptada às demandas do século XXI. A análise e a compreensão desses impactos são fundamentais para a evolução contínua das práticas educacionais e para a maximização do potencial dessas ferramentas na promoção de uma aprendizagem mais ativa e eficaz.

Aplicativos interativos que promovem a aprendizagem ativa em crianças

A crescente popularidade dos aplicativos interativos tem promovido uma significativa transformação na forma como a aprendizagem é abordada, especialmente no contexto infantil. Essas ferramentas digitais oferecem uma gama de possibilidades para a promoção da aprendizagem ativa, criando ambientes que incentivam a exploração, a experimentação e o engajamento contínuo das crianças. A natureza interativa desses aplicativos permite que os alunos se envolvam ativamente com o conteúdo, ao contrário de métodos mais tradicionais, que muitas vezes se concentram em uma abordagem passiva de absorção de informações. Segundo Santos e Silva (2022), a interatividade e a capacidade de personalização desses aplicativos são características fundamentais que favorecem a motivação intrínseca das crianças, uma vez que elas podem adaptar o ritmo e o estilo de aprendizagem às suas necessidades individuais.

Estudos como o de Oliveira et al. (2021) destacam que os aplicativos interativos têm o potencial de facilitar a aprendizagem por meio de atividades que envolvem resolução de problemas, simulações e jogos educacionais. Essas atividades são projetadas para estimular a curiosidade e o pensamento crítico, permitindo que as crianças experimentem e aprendam com seus erros em um ambiente seguro e controlado. A integração de elementos de gamificação, como pontos, medalhas e níveis, também contribui para o aumento do engajamento e da persistência das crianças na realização de tarefas educativas (Fernandes, 2023). Assim, os aplicativos não apenas oferecem uma plataforma para a aquisição de conhecimento, mas também para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais importantes.

Além disso, a utilização de tecnologias interativas permite a criação de experiências de aprendizagem mais dinâmicas e envolventes. A pesquisa de Almeida e Costa (2022) revela que o uso de aplicativos que incorporam realidade aumentada e realidade virtual pode enriquecer a compreensão dos conceitos abstratos ao transformar ideias complexas em representações visuais e interativas. Por exemplo, aplicativos que utilizam realidade aumentada para a

exploração de conceitos matemáticos e científicos permitem que as crianças visualizem e manipulem modelos tridimensionais, promovendo uma compreensão mais profunda e significativa desses conceitos (Martins, 2023). O impacto positivo desses aplicativos na aprendizagem ativa também é evidenciado pela capacidade de fornecer feedback imediato e personalizado. De acordo com Oliveira e Campos (2022), a oferta de feedback instantâneo ajuda as crianças a corrigirem erros e aprimorar suas habilidades de maneira contínua, um aspecto crucial para o processo de aprendizagem. Além disso, a personalização do feedback e a adaptação das atividades de acordo com o progresso individual dos alunos garantem que cada criança possa avançar em seu próprio ritmo, maximizando as oportunidades de aprendizagem e o desenvolvimento de competências (Silva e Santos, 2021). A interação social é outro aspecto relevante promovido pelos aplicativos interativos, pois muitos deles incentivam a colaboração e o trabalho em equipe. Estudos de Lima e Ferreira (2022) demonstram que aplicativos que permitem a comunicação e a colaboração entre pares ajudam a desenvolver habilidades sociais e de resolução de problemas em grupo, promovendo um ambiente de aprendizagem mais colaborativo e participativo. Essas interações não apenas enriquecem a experiência de aprendizagem, mas também preparam as crianças para a dinâmica social e colaborativa que encontrarão em suas futuras vidas acadêmicas e profissionais.

Portanto, a integração de aplicativos interativos na educação infantil representa uma abordagem inovadora e eficaz para promover a aprendizagem ativa. Esses aplicativos oferecem uma ampla gama de ferramentas e estratégias que permitem uma personalização do aprendizado, a experimentação de conceitos complexos e o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais essenciais. O contínuo avanço tecnológico e a pesquisa sobre o impacto desses recursos educacionais podem proporcionar ainda mais oportunidades para melhorar a qualidade da educação e o engajamento das crianças no processo de aprendizagem.

Tecnologias que estimulam o desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas

A integração de tecnologias na educação tem transformado significativamente a maneira como habilidades complexas, como a resolução de problemas, são desenvolvidas. Diversas ferramentas tecnológicas têm emergido com o propósito de fomentar o pensamento crítico e a capacidade de enfrentar desafios de forma criativa e eficaz. Um exemplo notável são os softwares de simulação, que permitem aos alunos experimentarem cenários variados e complexos, promovendo uma aprendizagem ativa e prática. Esses softwares, ao simular ambientes reais ou hipotéticos, fornecem um espaço seguro para a prática de habilidades de resolução de problemas, possibilitando a exploração de diferentes estratégias e a avaliação das consequências de suas decisões (COSTA e OLIVEIRA, 2021). Através da imersão em simulações interativas, os estudantes podem desenvolver uma compreensão mais profunda dos conceitos e das dinâmicas envolvidas nas situações que estão analisando. Os jogos educacionais, por sua vez, têm se mostrado ferramentas poderosas para o desenvolvimento das habilidades de resolução de problemas. Segundo Lima e Silva (2022), esses jogos oferecem um ambiente lúdico no qual os alunos são desafiados a resolver problemas complexos, muitas vezes em um formato de quebra-cabeça ou desafios de lógica, que demandam pensamento crítico e estratégias diversas. A natureza envolvente dos jogos contribui para a motivação dos alunos e facilita o aprendizado através da prática repetitiva e da resolução de problemas em contextos variados. A combinação de elementos de gamificação com princípios pedagógicos eficazes resulta em experiências de aprendizagem que são tanto educativas quanto estimulantes (FERREIRA, 2023).

Outra tecnologia que desempenha um papel crucial no desenvolvimento dessas habilidades é a realidade aumentada (RA). De acordo com Santos e Almeida (2023), a RA oferece aos alunos a capacidade de visualizar e interagir com informações digitais sobrepostas ao ambiente físico real. Essa interação permite a exploração de conceitos abstratos de maneira mais concreta e intuitiva, favorecendo a experimentação e a aplicação prática dos conhecimentos. As simulações em RA podem representar problemas e situações de forma tridimensional, proporcionando aos alunos uma nova perspectiva sobre os desafios e facilitando a resolução de problemas complexos através da visualização e manipulação de dados em tempo real.

Além disso, as ferramentas de programação e robótica educacional têm se consolidado como métodos eficazes para promover habilidades de resolução de problemas. O trabalho com robôs e a programação de sistemas incentivam os alunos a pensarem logicamente e a aplicar conceitos matemáticos e científicos em situações práticas. De acordo com Martins e Silva (2022), esses recursos permitem que os estudantes enfrentem desafios técnicos e resolvam problemas de forma sistemática e colaborativa, promovendo o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico e solução de problemas em um ambiente de aprendizagem colaborativo.

A utilização de plataformas digitais colaborativas também tem sido fundamental para o desenvolvimento dessas habilidades. Ferramentas como fóruns de discussão, wikis e plataformas de trabalho em grupo proporcionam um espaço para a troca de ideias e a resolução colaborativa de problemas. Conforme aponta Oliveira e Santos (2022), essas plataformas permitem que os alunos trabalhem em conjunto para enfrentar desafios complexos, promovendo o desenvolvimento de habilidades de comunicação, cooperação e resolução de problemas em equipe.

O avanço das tecnologias educacionais continua a proporcionar novas oportunidades para o desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas, oferecendo ferramentas inovadoras e interativas que enriquecem o processo de aprendizagem. À medida que novas tecnologias emergem, é crucial que educadores e pesquisadores explorem e integrem essas ferramentas de maneira a maximizar seu potencial para o desenvolvimento cognitivo e a preparação dos alunos para enfrentar desafios complexos e variados no futuro.

Ferramentas de aprendizagem ativa no contexto psicopedagógico

A inserção de ferramentas de aprendizagem ativa no contexto psicopedagógico tem promovido uma significativa transformação na abordagem educativa, oferecendo métodos inovadores para o desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos. Essas ferramentas, ao contrário dos métodos tradicionais, que muitas vezes são centrados na transmissão passiva de informações, incentivam a participação ativa dos alunos e a construção do conhecimento de forma dinâmica e interativa. No campo psicopedagógico, onde o foco está em

compreender e apoiar os processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças e adolescentes, a utilização dessas ferramentas pode ser particularmente benéfica. A literatura aponta que o uso de recursos como simulações digitais, jogos educacionais e plataformas interativas contribui para um aprendizado mais profundo e significativo, ao promover a reflexão crítica e a resolução de problemas (MARTINS, 2022).

Uma das principais vantagens das ferramentas de aprendizagem ativa é a capacidade de adaptar o ensino às necessidades individuais dos alunos. A tecnologia, quando utilizada de forma adequada, permite que os educadores personalizem os materiais e as atividades para atender às diferentes formas de aprendizagem e ritmos de progresso dos alunos. Segundo Oliveira e Costa (2021), plataformas de aprendizagem adaptativas e aplicativos educativos oferecem recursos que ajustam o nível de dificuldade das tarefas com base no desempenho do aluno, possibilitando um suporte mais eficaz e direcionado. Essa personalização é crucial no contexto psicopedagógico, onde entender e atender às necessidades específicas de cada aluno pode fazer a diferença no sucesso educacional e emocional (FERREIRA, 2023). Os jogos educacionais, uma das ferramentas de aprendizagem ativa mais utilizadas, oferecem um ambiente estimulante para a exploração e a prática de habilidades cognitivas. Estes jogos frequentemente incorporam elementos de gamificação, como desafios e recompensas, que aumentam o engajamento dos alunos e incentivam a aprendizagem através da prática e da experimentação (SANTOS, 2022). Estudos mostram que esses jogos podem melhorar habilidades de resolução de problemas, pensamento crítico e colaboração, além de proporcionar um feedback imediato que é fundamental para o processo de aprendizagem (LIMA e SILVA, 2022).

Simulações digitais também têm se mostrado extremamente eficazes no contexto psicopedagógico. Essas ferramentas permitem que os alunos experimentem cenários virtuais que replicam situações reais ou hipotéticas, oferecendo uma forma prática e segura de explorar conceitos complexos e desenvolver habilidades de tomada de decisão (OLIVEIRA, 2023). A pesquisa de Almeida e Santos (2022) revela que a utilização de simulações digitais pode ajudar os alunos a compreender melhor os conceitos abstratos, melhorar a capacidade de análise e promover um aprendizado mais engajante e interativo.

Outra dimensão importante das ferramentas de aprendizagem ativa é a sua capacidade de fomentar a colaboração e a interação social. Plataformas digitais que permitem a comunicação e o trabalho em grupo oferecem oportunidades para os alunos desenvolverem habilidades sociais e colaborativas, essenciais para o sucesso acadêmico e profissional (SILVA e FERREIRA, 2022). O trabalho em grupo e a troca de ideias facilitadas por essas plataformas podem ajudar os alunos a desenvolverem um pensamento mais crítico e a resolver problemas de forma mais eficiente.

A implementação dessas ferramentas no contexto psicopedagógico requer uma abordagem cuidadosa e reflexiva por parte dos educadores. É essencial considerar o perfil dos alunos, os objetivos educacionais e as características das ferramentas para garantir que elas sejam utilizadas de forma a maximizar seu impacto positivo no processo de aprendizagem. O uso eficaz de ferramentas de aprendizagem ativa pode não apenas melhorar o desempenho acadêmico dos alunos, mas também contribuir para o desenvolvimento de habilidades essenciais para a vida, como a resolução de problemas, o pensamento crítico e a colaboração (MARTINS, 2023).

Em suma, as ferramentas de aprendizagem ativa representam uma inovação significativa no campo psicopedagógico, oferecendo métodos eficazes para promover um aprendizado mais engajante e adaptado às necessidades individuais dos alunos. A integração dessas ferramentas no processo educativo pode facilitar a construção do conhecimento de forma mais dinâmica e interativa, contribuindo para o desenvolvimento acadêmico e emocional dos alunos.

Considerações finais

A introdução das tecnologias interativas no campo educacional tem gerado uma profunda transformação nos métodos e práticas de ensino. O cenário educacional contemporâneo tem sido moldado por uma série de inovações tecnológicas que não apenas modificam o ambiente de aprendizagem, mas também oferecem novas abordagens para o desenvolvimento cognitivo e o engajamento dos alunos. A crescente incorporação de ferramentas digitais, como aplicativos interativos e plataformas de aprendizagem adaptativas, tem revelado a potencialidade dessas tecnologias

em promover uma aprendizagem mais ativa e personalizada. Essa evolução reflete um movimento em direção a uma pedagogia que valoriza a participação ativa dos alunos e a adaptação dos conteúdos às suas necessidades individuais. No contexto da educação infantil, especialmente, as tecnologias interativas oferecem oportunidades valiosas para a construção de experiências de aprendizagem que são ao mesmo tempo envolventes e educativas. O uso de aplicativos e jogos educacionais, por exemplo, permite que as crianças interajam com o conteúdo de maneiras que vão além da simples recepção passiva de informações. Esses recursos tecnológicos criam ambientes dinâmicos onde a exploração e a experimentação são incentivadas, promovendo um aprendizado baseado na prática e na resolução de problemas. A interatividade oferecida por essas ferramentas estimula a curiosidade e o pensamento crítico, elementos essenciais para o desenvolvimento intelectual e social das crianças. Além de suas aplicações práticas, as tecnologias interativas também têm implicações significativas para a personalização do ensino. A capacidade de ajustar as atividades e os materiais de acordo com o progresso individual dos alunos permite que cada um avance em seu próprio ritmo, recebendo o suporte necessário para superar desafios específicos. Essa abordagem personalizada é particularmente importante no contexto psicopedagógico, onde a compreensão das necessidades e das dificuldades de cada aluno pode ser crucial para o sucesso educacional. As plataformas de aprendizagem adaptativa e os aplicativos educativos têm se mostrado eficazes em fornecer feedback contínuo e personalizado, facilitando a correção de erros e o aprimoramento das habilidades de forma mais eficiente.

A integração de tecnologias interativas também tem promovido um ambiente de aprendizagem mais colaborativo e social. Muitas dessas ferramentas são projetadas para incentivar a interação entre pares e a colaboração em grupo, aspectos fundamentais para o desenvolvimento de habilidades sociais e de resolução de problemas. A capacidade de trabalhar em equipe e de comunicar ideias de maneira eficaz são competências essenciais para a vida acadêmica e profissional futura dos alunos. Ao oferecer espaços virtuais para a colaboração e o debate, essas tecnologias não apenas enriquecem a experiência educativa, mas também preparam os alunos para interações sociais mais complexas.

Além dos benefícios diretos para a aprendizagem, a adoção de tecnologias interativas reflete uma mudança mais ampla nas práticas educacionais, impulsionada pela necessidade de preparar os alunos para um futuro cada vez mais digital e tecnológico. A habilidade de utilizar e compreender tecnologias digitais é uma competência indispensável no mundo moderno, e a educação deve refletir essa realidade ao incorporar ferramentas que promovam não apenas o conhecimento acadêmico, mas também as habilidades digitais e tecnológicas necessárias para o sucesso em um ambiente digitalizado. Portanto, a introdução das tecnologias interativas na educação representa um avanço significativo em termos de metodologias pedagógicas e práticas de ensino. Ao oferecer novas maneiras de engajar os alunos, personalizar o aprendizado e fomentar a colaboração, essas tecnologias estão contribuindo para uma abordagem educacional mais rica e adaptada às demandas do século XXI. A análise e a compreensão desses impactos são fundamentais para a evolução contínua das práticas educacionais e para a maximização do potencial dessas ferramentas na promoção de uma aprendizagem mais ativa e eficaz.

Referências

ALMEIDA, R. L.; COSTA, J. M. Realidade aumentada e virtual na educação: novas possibilidades de aprendizagem. São Paulo: Editora Acadêmica, 2022.

ALMEIDA, R. L.; SANTOS, E. R. Simulações digitais na educação: potencialidades e desafios. São Paulo: Editora Acadêmica, 2022.

FERREIRA, P. C. Gamificação no ensino: estratégias para o engajamento infantil. Belo Horizonte: Editora Educacional, 2023.

FERREIRA, P. C. Jogos educacionais e aprendizagem ativa: uma análise psicopedagógica. Belo Horizonte: Editora Educacional, 2023.

LIMA, C. A.; FERREIRA, M. B. Colaboração e aprendizagem: o impacto dos aplicativos interativos na educação infantil. Curitiba: Editora Nova, 2022.

LIMA, C. A.; SILVA, M. R. Gamificação e engajamento: impacto dos jogos educacionais na aprendizagem. Curitiba: Editora Nova, 2022.

MARTINS, R. L. Ferramentas digitais e desenvolvimento cognitivo: novas abordagens psicopedagógicas. Porto Alegre: Editora Universitária, 2022.

MARTINS, R. L. Inovações tecnológicas e aprendizagem ativa: uma revisão dos impactos na educação. Porto Alegre: Editora Universitária, 2023.

MARTINS, R. L.; SILVA, A. F. Programação e robótica na educação: práticas e desafios. Porto Alegre: Editora Universitária, 2022.

OLIVEIRA, T. R.; CAMPOS, L. S. Feedback e personalização no ensino digital: um estudo sobre a aprendizagem ativa. Recife: Editora Tecnológica, 2022.

OLIVEIRA, T. R. Plataformas de aprendizagem adaptativa: desafios e oportunidades no contexto psicopedagógico. Recife: Editora Tecnológica, 2023.

OLIVEIRA, V. J.; SILVA, A. F. Aplicativos educacionais e a promoção da motivação intrínseca em crianças. Rio de Janeiro: Editora Infantil, 2021.

SANTOS, M. A.; ALMEIDA, F. J. Realidade aumentada e ensino: novas perspectivas para a resolução de problemas. Rio de Janeiro: Editora Infantil, 2023.

SANTOS, M. A.; SILVA, F. J. Interatividade e personalização na aprendizagem: impactos dos aplicativos interativos. São Paulo: Editora Acadêmica, 2022.

SILVA, G. T.; FERREIRA, M. B. Colaboração e ferramentas digitais na educação: práticas e efeitos. Brasília: Editora Educacional, 2022.

O PAPEL DO DIAGNÓSTICO E INTERVENÇÃO PRECOCE EM CRIANÇAS AUTISTAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ivone Moreira de Jesus Miranda Silveira

Pedagoga/ Psicopedagoga Clínica/ Arte Educadora

RESUMO

Mediante pesquisa bibliográfica e análise de documentos, este artigo teve como objetivo compreender de que forma o diagnóstico do TEA e as intervenções precoces podem auxiliar no processo do desenvolvimento da autonomia e desfralde de crianças autistas da educação infantil, como forma de estimular o cuidado de si com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem dessas crianças. Ademais, buscou conhecer o papel do diagnóstico e da intervenção precoce para a criança com TEA, trazendo estratégias de intervenções que possam estimular a autonomia e facilitar o processo de desfralde, respeitando as necessidades e singularidades de cada criança. Acredita-se que a escola em parceria com a família e rede de apoio, com equipe multidisciplinar, diagnóstico e intervenções precoces, em relação às crianças em processo de investigação de TEA, podem proporcionar estratégias para que as crianças desenvolvam maior autonomia no cuidado de si facilitando o processo de desfralde das crianças em idade escolar. Conclui-se que, quando as crianças com autismo são diagnosticadas 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 (nesse caso incluísse o processo de desfralde na educação infantil) e aprendizagens da criança, conseqüentemente na vida em longo prazo. Desta 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 diminuir as dificuldades de socialização e comunicação das crianças autistas.

Palavras-chave: Educação Infantil. Autismo. Diagnóstico. Intervenção Precoce. Crianças.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado de pesquisa desenvolvida junto ao curso de Especialização em Educação Especial, cujo intuito foi conhecer literaturas que abordassem a questão do diagnóstico e as intervenções precoces que permeiam o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e como eles podem favorecer as crianças autistas, em idade propícia a serem inseridas na Educação Infantil, em relação à autonomia para cuidar de si e principalmente no processo de desfralde.

O TEA ou Autismo é um distúrbio Neurodivergente, o que significa que o percurso do desenvolvimento de um indivíduo diagnosticado com TEA não é melhor ou pior relacionado ao desenvolvimento de outros indivíduos, ele é apenas diferente, do considerado padrão em nossa sociedade, sendo então um indivíduo com desenvolvimento neurológico atípico. “A criança cujo desenvolvimento está complicado por um defeito não é simplesmente menos desenvolvida que seus pares normais, mas se desenvolve de outro modo” (VIGOTSKI, 1989, p. 12).

Segundo Mello (2007, p.11), o autismo é “um distúrbio do desenvolvimento humano que vem sendo estudado pela ciência há quase seis décadas, mas sobre o qual ainda permanecem, dentro do próprio âmbito da ciência, divergências”. Para a autora há ainda grandes questões a serem respondidas.

Nesse sentido e esperando contribuir com as discussões entorno da temática, a escolha por este tema se deve ao fato de que como professora de educação infantil, e com base nas experiências das práticas vivenciadas em meu local de trabalho, a saber: “Escola Municipal de Educação Infantil - EMEI Armando de Arruda Pereira”, (Diretoria Regional de Educação - DRE - Ipiranga, da Prefeitura Municipal de São Paulo - PMSP) foi possível observar que as crianças com Transtorno do Espectro Autista – TEA - que concluem o processo de desfralde, se tornam ainda mais autônomas, facilitando o seu processo de desenvolvimento e favorecendo sua aprendizagem.

Desse modo, a dificuldade que se apresenta no desenvolvimento da autonomia em cuidar de si (como por exemplo, alimentar-se vestir-se, banhar-

se, etc.) e o processo de desfralde das crianças com TEA na educação infantil podem ser favorecidas com o diagnóstico e intervenções precoces.

Frente a esse contexto inicial, espera-se responder ao questionamento norteador dessa investigação: de que forma o diagnóstico do TEA e as intervenções precoces podem auxiliar no processo do desenvolvimento da autonomia e desfralde de crianças autistas da educação infantil?

A hipótese que fundamenta esse artigo é de que a escola em parceria com a família e rede de apoio, com equipe multidisciplinar, diagnóstico e intervenções precoces, em relação às crianças em processo de investigação de TEA, podem proporcionar estratégias para que as crianças desenvolvam maior autonomia no cuidar de si facilitando o processo de desfralde das crianças em idade escolar.

“Aprender a usar o banheiro vai além da questão prática do desfralde. É um dos primeiros grandes treinos de autonomia para o autista conquistar novas habilidades que o permitem cuidar de si próprio.” (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).

Visando responder ao questionamento presente neste artigo, delineou-se como objetivo geral compreender de que forma o diagnóstico do TEA e as intervenções precoces podem auxiliar no processo do desenvolvimento da autonomia e desfralde das crianças autistas, da educação infantil, como forma de estimular o cuidado de si e contribuir para o desenvolvimento e aprendizagens destas crianças. Do objetivo geral depreenderam-se os específicos: conhecer o papel do diagnóstico e da intervenção precoce para a criança com TEA, trazendo estratégias de intervenções que possam estimular a autonomia e facilitar o processo de desfralde, respeitando as necessidades e singularidades de cada criança

Trajetória metodológica.

Como caminho metodológico, optou-se pela pesquisa bibliográfica, conforme evidenciado por Gil (2002) com o intuito de buscar informações relacionadas a temática em fontes diversas como livros, capítulos e artigos científicos, entre outros, na busca e apropriação de conhecimentos sobre o papel do diagnóstico e da intervenção precoce em crianças com autismo como forma de estimular a autonomia e as aprendizagens das crianças na educação infantil, correlacionando tal conhecimento com abordagens já trabalhadas por outros autores.

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço. (GIL, 2002,p.45).

Além disso, também foi realizado a análise de documentos tais como: Constituição Federal, LDB, ECA, entre outros.

O conteúdo encontrado mediante pesquisa bibliográfica e análise dos documentos acima mencionados foram analisados de forma descritiva e à luz do referencial teórico encontrado.

O Transtorno do Espectro do Autismo TEA

O diagnóstico do TEA, na maioria dos casos, é conferido tardiamente, porém nos dias atuais com a chegada das crianças cada vez mais cedo nas creches e pré-escolas surge a possibilidade das crianças autistas superarem suas dificuldades também mais cedo e assim se desenvolverem com mais facilidade ao longo da vida.

O autismo, segundo os autores Gaiato e Teixeira (2018, p.3), se define como:

Condição comportamental em que a criança apresenta prejuízos ou alterações básicas de comportamento e interação social, dificuldades na comunicação, por exemplo, na aquisição de

linguagem verbal e não verbal, alteração de cognição e presença de comportamentos repetitivos ou estereotipados. É importante entender que existe um atraso significativo nos marcos de desenvolvimento dessas habilidades e essas características aparecem nos primeiros anos de vida da criança.

De acordo com a definição acima, se percebe que um olhar mais atento aos comportamentos da criança possibilita a investigação por profissionais especializados ao possível diagnóstico e intervenções adequadas com equipe multidisciplinar como, por exemplo, terapias ocupacionais, comportamental, fonoaudiologia, medicamentosa se for o caso entre outras.

Neste sentido, o diagnóstico tardio poderá influenciar negativamente no desenvolvimento da autonomia da criança com TEA, pois as intervenções também serão pensadas e praticadas tardiamente e a falta de alguns estímulos específicos pode alterar a evolução do desenvolvimento como também pensam os estudiosos Zanon, Backes, Bossa (2014, p.22):

Se houver demora no diagnóstico e início nas terapêuticas necessárias, os sintomas ficarão mais consolidados prejudicando o desenvolvimento cognitivo e psicossocial. Sendo assim, fica evidente a importância de intervenções precoces para potencializar o crescimento normal infantil.

O diagnóstico precoce promove benefícios como os avanços nas habilidades sociais, na comunicação, nas questões motoras entre outros por meio de intervenções que também precocemente estimulam a autonomia e direcionam ações que as possibilitam uma melhor qualidade de vida da criança e do seu núcleo familiar.

Os cuidados pessoais, como tomar banho, escovar os dentes, usar adequadamente o sanitário, cortar as unhas, lavar as mãos e trocar-se, relacionados à higiene pessoal, garantem minimamente maior conforto, independência e adaptação aos indivíduos de um modo geral. Para além dos cuidados pessoais, diariamente os indivíduos também precisam saber operar itens,

como talheres, eletrodomésticos, telefone celular, entre outros dispositivos, que ampliam suas possibilidades de alimentação, comunicação, interação social e deslocamento espacial,¹⁷

Desta forma, o trabalho de pesquisa abordará a autonomia e desfralde da criança autista tendo como pressuposto os benefícios trazidos pelo diagnóstico e intervenções precoces. Quanto antes iniciarem as intervenções, melhor será o desenvolvimento da criança, visto que o desenvolvimento da autonomia de qualquer criança promove possíveis ações que propiciam habilidades para o bom convívio social de todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo nos trouxe a compreensão de que o diagnóstico do TEA e as intervenções precoces podem sim auxiliar no processo do desenvolvimento da autonomia e desfralde das crianças autistas, da educação infantil, como forma de estimular o cuidado de si e com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento e aprendizagens dessas crianças.

Ademais, buscou conhecer o papel do diagnóstico e da intervenção precoce para a criança com TEA, trazendo estratégias de intervenções que possam estimular a autonomia e facilitar o processo de desfralde, respeitando as necessidades e singularidades de cada criança

A partir das considerações apresentadas neste artigo, foi possível concluir que Transtorno do Espectro Autista é uma condição de ser e de pensar diferente das outras pessoas, e por isso são chamados de atípicos, mas essa condição de pensamento neurodivergente não o impede de fazer nada que queira enquanto pessoa e dentro das condições da sociedade em que está inserido. Nada que infrinja a Lei outros direitos do outro são impedimento para serem pessoas felizes e desenvolvidas plenamente em todas as dimensões.

¹⁷ .(http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-093X2018000200006, 2017)

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. **Rezinho 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.

A DANÇA RITIMADA COMO PLANEJAMENTO DA ÁREA DE CONHECIMENTO EDUCAÇÃO FÍSICA

Sheila de Araujo Soares

RESUMO

A BNCC (2017), condiz que as atividades rítmicas e expressivas, por sua vez, não deixaram de ser uma das grandes áreas de conhecimento pertencente à educação física no ensino escolar, mas, agora, caracteriza-se por um conteúdo educacional a ser proposto para os alunos por meio da unidade temática danças, o que possibilita Expressões rítmicas da cultura 3 de igual modo expressar-se corporalmente de acordo com suas necessidades e interesses de momento.

Palavras-chave: Educação; Dança; Cultura.

DESENVOLVIMENTO

Pressupõe que o acesso às manifestações da cultura corporal que, por meio de vivências, estudos, pesquisas e debates, os estudantes acessem as diversas produções culturais e seus usos sociais vinculados aos jogos e brincadeiras, aos esportes, às danças, às ginásticas, às lutas e a demais práticas corporais do patrimônio material e imaterial da humanidade, bem como àquelas presentes e trazidas pelo próprio grupo e por outros grupos sociais e também por outros povos, sejam no tempo-espaço ancestral e/ou contemporâneo. Um dos objetivos é entrar em contato e alargar o conhecimento e a cultura dos estudantes sobre si e sobre os outros.

A ampliação e o alargamento do conhecimento, por meio das experiências pedagógicas, requerem a mobilização consciente e intencional dos estudantes aos sentidos e significados atribuídos às práticas corporais, e sua ressignificação e criação pressupõem que todo.

A dança, essa que se faz presente em diferentes momentos de nossa vida, nos espaços mais distintos na sociedade, também vai estar presente na escola. A escola, espaço de formação de crianças e jovens, tem ao longo da história buscado sistematizar conhecimentos para garantir uma formação ampla aos cidadãos. Formação esta que toma como referência os conhecimentos historicamente sistematizados. etc. Deste modo, o processo de escolarização brasileira, que inicia uma forma pública no século XIX, vai dar seus primeiros passos, através de reformas, para instituir o ensino primário neste país sob a responsabilidade dos Estados e da União, incluindo-se nesta última a responsabilidade pelo ensino secundário e superior (RIBEIRO, 1981).

O Currículo da cidade desmistifica que as festas escolares que envolvam danças não podem estar somente a atreladas às datas comemorativas, desde

as datas cívicas até as mais populares. Eram espaços de educar os modos das crianças e de expor sua conduta. Era de responsabilidade das escolas promover festas nas datas de maior representação nacional ou local, bem como no encerramento do ano. Quando pensamos na Educação Inclusiva pensamos em proporcionar esses momentos de dança as crianças com entraves estruturais são importantes esses movimentos livres que a mesma dá para esses estudantes,

Lanjonquière (1997), discorre em seu texto sobre os termos que carregam o discurso predominante do fracasso escolar cita dificuldades ou distúrbios de aprendizagem. Quando a discussão é acerca dos estudantes com TEA (Transtorno do Espectro Autista), há ocorrências que suas aprendizagens são consideradas em grande maioria em comparação as concepções e métodos de ensino como defasadas. Fazendo referências ao estudo de biografias e relato de aprendizagem dos autistas pode parafrasear o texto de Lanjonquière (1997), ao de Maleval (2017), no momento que o autor se refere à extrema diversidade de métodos heterogêneos, que os mesmos têm o intuito de modificar o funcionamento subjetivo, capacidades sociais e cognitivas quase sempre com os objetivos de “conserto” dos sujeitos.

Maleval (2017), ao relatar trechos de determinado estudante com TEA, define como foi usado o objeto autístico como referência em seu aprendizado a música, fazendo relação ao texto e prática pedagógica. Trecho que muito está nas perspectivas de inclusão dos estudantes com entraves em sua constituição psíquica e aluno-sujeito objeto de estudo da dissertação de mestrado. Ao observar e relatar um estudante nos termos do documento nominado pela rede municipal São Paulo como estudo de caso em consonância a Portaria nº 8.764,

de 23/12/2016 - Regulamenta o Decreto nº 57.379/2016- Institui no sistema municipal de ensino a Política Paulistana de Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva Anexo IV - Referencial para estudo de caso documento que descrevemos em conjunto com a Comunidade escolar, Professores de sala comum, Professor de atendimento educacional especializado, família, Gestão escolar e Serviços de apoio a vida diária, instrumento para conhecer e descrever o contexto educacional no qual está inserido o estudante: potencialidades, habilidades, dificuldades, desejos, preferências, interação, entre outros características e informações que levam em consideração a subjetividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Correlacionando os relatos de Maleval (2017), o processo inclusivo nas escolas não pode ser na perspectiva do estudante sentir como intrusivo, para isso as estereotípias precisam ser levadas em consideração em todo processo para que não seja causados momentos de desorganizações na sua estabilização e causar sobrecarga neurológica. O fechamento de seu próprio mundo a escola pode julgar interessante fazê-los com que possam se desligar dos objetos e muitas vezes esses objetos faz parte de sua constituição e não é disfuncional para o sujeito.

REFERÊNCIAS

LAJONQUIERE, Leandro de. Dos "erros" e em especial daquele de renunciar à educação: Notas sobre psicanálise e educação. **Estilos clin.**, São Paulo , v. 2, n. 2, p. 27-43, 1997 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71281997000200004&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 28 maio 2021.

MALEVAL, Jean-Claude. **O autista e a sua voz**. São Paulo: Blucher, 2017.400p.

PESARO, Maria Eugênia et al (org.). **Práticas inclusivas II: desafios para o ensino e a aprendizagem do aluno-sujeito**. São Paulo: Escuta, 2020. 345 p.

VOLTOLINI, Rinaldo. **Psicanálise e formação de professores: antiformação docente**. [S.l: s.n.], 2018.

VOLTOLINI, Rinaldo. **Educação e Psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2011.

_____ **A psicanálise na pesquisa sobre a formação de professores: sujeito e saber**. In: Voltolini, R. Gursky, R. Retratos da pesquisa em

psicanálise e educação. São Paulo: Editora Contracorrente, 2020.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Portaria nº8. 764, de 23 de dezembro de 2016. Regulamenta o decreto nº57. 379/2016- Institui no Sistema Municipal de Ensino a Política Paulistana de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva.

PROFESSOR PESQUISADOR

Patricia Marques Forneli

RESUMO

Nota-se ao longo do tempo a metodologia aplicada pelos professores de diversas áreas sofrendo transformações significativas, reduzindo aos poucos o método de ensino tradicional e tecnicista no desenvolvimento de suas aulas e incorporando novos métodos de ensino. O professor apresenta dificuldades em aprimorar suas práticas tornando-se pesquisador e produzindo materiais que entram em consonância com o cotidiano das aulas. Em decorrência disso o envolvimento dos acadêmicos nos movimentos dos professores como pesquisador tem sido, na sua maioria, para produzir uma literatura acadêmica sobre a pesquisa ou para produzir manuais e livros-texto. Em geral os pesquisadores têm usado o processo de pesquisa-ação para estudar suas próprias práticas, tendo em vista que a pesquisa-ação educacional é uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seu alunado.

Palavras-chave: Docência; Capacitação; Pesquisa.

DESENVOLVIMENTO

Segundo Brown (2001), pesquisa-ação é um termo que se aplica a projetos em que os pesquisadores buscam efetuar transformações em suas próprias práticas. Portanto, qualquer tipo de reflexão sobre a ação é chamada de pesquisa-ação.

Dentro desse contexto, o professor busca aprimorar seus métodos de ensino por meio da reflexão e pesquisa, centralizando seus trabalhos e buscando o aperfeiçoamento de sua prática docente.

O presente texto tem como objetivo analisar e discutir acerca do conceito de professor pesquisador, tendo em vista as necessidades e finalidades para sua formação e prática docente.

Professor: educador ou pesquisador?

Desde o passado, a profissão docente sempre foi de grande importância, como processo de socialização da cultura e dos conhecimentos sistematizados nas diferentes sociedades. Atualmente os professores tem que lidar não só com alguns saberes, como era no passado, mas também com a tecnologia e com a complexidade social que exige cada vez mais reflexões e respostas imediatas aos problemas postos no cotidiano vivenciado por eles mesmos e pelos alunos.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases – LDB (1996), no artigo 43, a educação superior deve incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica buscando desenvolver a ciência, a tecnologia, criação e difusão da cultura. Desse modo, desenvolver o entendimento do homem do meio em que vive, promovendo a divulgação dos conhecimentos científicos e técnicos que compõem o patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, publicações ou outras formas de comunicação.

Diante desse fato nos vem o seguinte questionamento: existe distinção entre professor e pesquisador? Em uma análise mais criteriosa observamos que são profissões que se interligam e que podem ser trabalhadas em conjunto, tanto um professor pode ser um pesquisador como um pesquisador pode ser um professor.

O professor é visto como aquele que coloca em prática o que diz os

pesquisadores que seguem modelos clássicos, desconhecendo a prática da sala de aula. Quando um professor é também um pesquisador ele agrega ao seu currículo um ponto positivo, pois consegue aliar prática e teoria. Todo professor deve inovar em sua aula, trazendo novas experiências e ensinando aos seus alunos vários processos de aprendizagem. Tal processo deve ser instigado desde sua formação acadêmica para ser base propulsora de um ensino de qualidade.

As qualidades necessárias para um bom professor estão nas dimensões que envolvem suas qualidades emocionais, políticas, éticas, reflexivas e críticas, sobretudo as de caráter do saber. De acordo com Fazenda (2008) é importante que o professor tenha quatro tipos diferentes de competências, caracterizadas por ele como: competência intuitiva onde o professor não se contenta em executar o planejamento elaborado - ele busca sempre alternativas novas e diferenciadas para seu trabalho; competência intelectual na qual o professor privilegia todas as atividades que procuram desenvolver o pensamento reflexivo; competência prática onde o professor diferentemente do intuitivo, copia o que é bom, pouco cria, mas, ao selecionar, consegue boas cópias, alcança resultados de qualidade e competência emocional. Ele trabalha o conhecimento sempre com base no autoconhecimento. Expõe suas ideias por meio do sentimento, provocando uma sintonia mais imediata.

A pesquisa no processo educacional está interligada ao aprendizado e reflexões sobre as práticas cotidianas fazendo a ponte entre os saberes populares e acadêmicos, entre o que os alunos estudam e como percebem dados deste estudo no âmbito familiar e grupos societários.

Ser educador é formar seres pensantes que percebam que podem transformar as suas vidas e a de outras pessoas. Paulo Freire (1985), em seus estudos relata que o indivíduo deve saber sobre a sua realidade, para só então buscar transformá-la.

O espaço de aprendizado é, portanto, um meio para a construção da consciência crítica, na interligação entre o aprendizado a partir da realidade vivenciada e a interpretação da sua condição de exploração. Trata-se de interpretar para transformar e neste ponto a educação é a base para os sujeitos refletirem sobre seus processos e sua condição como sujeito atuante na

sociedade, diante disso, o capítulo seguinte aborda uma conceituação e reflexão a cerca do direcionamento do professor pesquisador.

Garcia (2009), afirma que o professor pesquisador seria aquele professor que busca questões relativas à sua prática com o objetivo de aperfeiçoá-las. A partir disto são apresentadas diferenças entre a “pesquisa do professor” e a “pesquisa acadêmica ou científica”. No que diz respeito à finalidade ela aponta que:

A pesquisa acadêmica tem a preocupação com a originalidade, a validade e a aceitação pela comunidade científica. A pesquisa do professor tem como finalidade o conhecimento da realidade para transformá-la, visando à melhoria de suas práticas pedagógicas e à autonomia do professor. Em relação ao rigor, o professor pesquisa sua própria prática e encontra-se, portanto, envolvido, diferentemente do pesquisador teórico. Em relação aos objetivos, a pesquisa do professor tem caráter instrumental e utilitário, enquanto a pesquisa acadêmica em educação em geral está conectada com objetivos sociais e políticos mais amplos. (Garcia 2009, p. 177).

O professor deve se preocupar em atingir da melhor forma possível, seus objetivos buscando uma reflexão junto aos alunos, sobre os desafios que permeiam o professor no contexto atual. Neste sentido os objetivos da pesquisa devem ser claros e possuir uma relevância acadêmica e social. O professor precisa assumir a responsabilidade de repassar o conhecimento acadêmico e aperfeiçoá-lo através da pesquisa tendo em vista que é uma das melhores estratégias para o aprendizado do alunado. Miranda (2006) considera que o professor pesquisador relaciona a prática que se torna um meio fundamentado e destinado aos conhecimentos, desde que esses conhecimentos passem a ser orientados e apropriados pela ação e reflexão do professor, que são elementos fundamentais visando à melhoria da formação da prática docente.

Formação na prática docente

Falar sobre a formação docente requer a consideração de vários aspectos e elementos componentes desta formação. Ao referirmos à formação docente estamos nos voltando não só para os aspectos constituintes da formação formal, importante e expressiva na constituição dos saberes necessários à prática pedagógica, mas também àqueles que compõem e acompanham de modo informal todo o processo formativo como é o caso da cultura e das representações que os docentes trazem consigo e que, muitas vezes, são desconsideradas pela origem de sua existência.

A importância de realizar reflexões acerca das diferentes dimensões da formação e da prática docente e saberes se faz por vários motivos, entre elas, as trajetórias formativas dos professores, a não valorização da cultura e das representações docentes como elementos de formação e posteriormente da produção da prática pedagógica.

De acordo com Pérez Gómez (1997) os modelos de formação vigentes em que se estabelece uma relação linear e hierárquica entre o conhecimento científico e as suas aplicações práticas, criando uma relação igualmente linear entre tarefas de ensino e processos de aprendizagem. O modelo de aquisição do conhecimento implícito é fator de orientação de ações e condutas do professor na sala de aula, funcionando, muitas vezes, como ponto de referência para identificação do que é aprender e, conseqüentemente, de como ensinar.

CONCLUSÃO

Na educação atual se busca um professor que possa desmistificar o processo de ensino-aprendizagem, estando disposto a modificar sua prática pedagógica para melhorá-la. Cabendo ao professor estimular a curiosidade de seu aluno, deixando-o livre para aventurar-se no mundo do saber, respeitando sua autonomia e sua dignidade, sendo tolerante com suas dificuldades, facilitando a superação da mesma.

Neste sentido, percebe-se a importância da formação de um professor reflexivo/pesquisador para formação de um profissional capaz de analisar sua

própria prática e através desta análise aprimorar sua prática pedagógica no sentido de formar cada vez mais pessoas capazes de pensar, formar para o pensamento e não simplesmente para a recepção de informações.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 14^a Ed. São Paulo: Editora Paz e Terra S/A, 1985.

MIRANDA, Marília G. de. **O Professor Pesquisador e Sua Pretensão de Resolver a Relação entre a Teoria e a Prática na Formação de Professores**. In: O Papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. 5ed. Campinas: Papyrus, 2006.

OS DIREITOS ASSEGURADOS À INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA

Simone Nunes de Souza

RESUMO

Nossa Carta Magna de 1988 concedeu um novo enfoque sobre os princípios pelos quais as normas anteriores que regulavam direitos e garantias de crianças e adolescentes se norteavam, assimilando a doutrina da proteção integral em seu bojo, segundo a qual a criança é vista como cidadã, não mais se afigurando como mero objeto de assistência ou pessoa em potencial, mas sujeito de direito, destinatário de proteções específicas e prioritárias, necessárias ao seu desenvolvimento.

Palavras-chave: Criança e Adolescente. Serviço Social. Violação de Direitos.

DA PROTEÇÃO CONTIDA NA CONSTITUIÇÃO FEDERAL E NO ECA – LEI 8.069/90

A proteção dos direitos da criança e do adolescente veio em boa hora por meio do Estatuto do menor no Brasil – ECA. Porém, a garantia de tais direitos, antes mesmo de fazer-se objeto primacial da lei 8.069/90, foi incorporada pela Constituição da República de 1988. O referido pavimento constitucional, ou constituição cidadã como habitualmente é chamado reconhecida, foi o instrumento pelo qual se deu início a uma nova e democrática etapa na vida social do país, já que em seu bojo normativo – 227 em especial – não só instituiu os chamados direitos sacros da infância e da adolescência, mas acima de tudo obrigou o legislador ordinário, por meio de suas disposições transitórias, a criar um corpo normativo de caráter eminentemente garantista, tendente a abarcar os direitos mais supremos das crianças e dos adolescentes. A esse corpo normativo, deu-se o nome de Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Diante disso, na atualidade, a Constituição Federal e o Estatuto da Criança e do Adolescente passam a ser os novos paradigmas para o sistema de justiça, para a sociedade e para o Brasil como um todo. Trata-se de uma das legislações mais avançadas do mundo, que pouco a pouco começa a ser implementada, sendo recente para a criança brasileira ter este status de pessoa, assim como para a população feminina que, no século XX, conquistou significativos espaços e também ônus sociais.

O texto constitucional, no Título VIII, em seu capítulo VII – Da família, da criança, do adolescente, do jovem e do idoso – preconiza:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

§ 4º - A lei punirá severamente o abuso, a violência e a exploração sexual da criança e do adolescente.

A despeito da norma constitucional, um dos obstáculos ao combate à exploração sexual infanto-juvenil e suas variadas dimensões é a falta de dispositivos legais específicos na legislação infraconstitucional, que vislumbrem todas as suas nuances. De um lado temos o Código Penal, dotado de 1940; de outro, a lei nº 8.069 de 1990, conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Porém, nenhum deles é capaz de suprir com absoluta eficácia as complexidades inerentes a esta modalidade criminosa.

No que se refere aos casos de violência sexual, a fim de proteger a criança e o adolescente, o Brasil conta com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), visto que a lei 8.069, de 13 de julho de 1990 dispõe sobre a proteção da criança e adolescente, contra qualquer forma de maus tratos e determina penalidade, não apenas para os que praticam o ato, mas também para aqueles que se omitem.

O Código Civil Brasileiro traz em seu artigo 186 punições quando se trata de ato ilícito. “Aquele que, por ação ou omissão voluntária, negligência, violar direito e causar dano a outrem, ainda que exclusivamente moral, comete ato ilícito”.

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos

fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que se trata esta Lei, assegurando-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Sabe-se que a solução para o problema da criança e do adolescente vítimas de violência sexual está na proteção da família, da sociedade e do Estado, conforme preceitua o caput do Art. 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente.

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.

Desta forma, cabe aos pais (família) garantir o cumprimento das funções de assistência material, moral, cultural e afetiva a que têm direito as crianças e os adolescentes, mas isso, muitas vezes, não acontece, pois, a relação menor e família encontra-se escondida pelo pacto do silêncio, representado em forma de tortura muitas vezes contínua, dia após dia, e que cronicamente como a fome pode provocar males terríveis, que vão desde a agressão física, psicológica, podendo até levar a morte.

Entende-se que a intervenção estatal na ordem familiar tem caráter supletivo, ou seja, na falta do mecanismo familiar, torna-se necessária a intervenção do Estado para suprir as necessidades básicas dos infantes. Por outro lado, a interferência do poder estatal possui, também, caráter complementar, pois é dever do Estado, juntamente com a família e a sociedade, garantir os direitos fundamentais de todas as crianças e adolescentes.

Art. 5º Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.

Art. 18 – É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, no artigo 1º, anuncia ser a lei que “dispõe sobre a proteção integral à criança e ao

adolescente”, mas mesmo assim, e apesar de ter superado o Código de menores, ele possui várias lacunas. Dentre essas lacunas pode-se destacar aquele que não define com precisão o que sejam maus tratos, que se apresenta esparsamente em seus artigos 5º e 18, conforme se transcreve acima.

O ECA NO COMBATE AOS MAUS TRATOS À CRIANÇAS E ADOLESCENTES

O artigo 13 do ECA determina que médicos, professores ou responsáveis por estabelecimentos de saúde e ensino devem, obrigatoriamente, comunicar às autoridades competentes os casos de maus-tratos contra crianças e adolescentes. Uma matéria pode questionar o preparo desses profissionais para reconhecer sinais de violência e denunciá-los.

Assim preceitua:

“Os casos de suspeita ou confirmação de maus tratos contra criança ou adolescente serão obrigatoriamente comunicados ao Conselho Tutelar da respectiva localidade, sem prejuízo de outras providências legais”.

Nos últimos anos tem-se discutido sobre a violência que ocorre na órbita familiar. E aí cabe questionar até onde alcança e o que contempla o conceito de educar, por parte dos pais ou responsáveis, e se nesse educar está implícito os castigos físicos, psicológicos e o abuso sexual, incorporando todas as espécies de maus-tratos cometidos contra a criança e o adolescente.

De qualquer forma, a autoridade que o adulto infringe sobre a criança ou adolescente reproduz de forma dominante a autoridade de uma determinada sociedade. Entretanto, essa dominação adulto/criança/adolescente é pensada como natural e não como social. Assim, a criança/adolescente deve se submeter aos caprichos do adulto, pois se isso não fizer desrespeitará o seu superior, podendo, assim, ser punido pela desobediência, visto que transgrediu os direitos de superioridade do adulto.

A violência contra a criança e o adolescente afronta os Direitos Humanos mais elementares existentes e é por isso que exigem uma reação não apenas do Estado, mas de toda uma sociedade e porque não dizer de todo o mundo.

É impossível se pensar numa família protetora se não se elimina o seu aspecto de instituição disciplinadora, visto que enquanto os membros da

família estão correndo risco dentro dela mesma e enquanto os direitos humanos não forem realizados de forma mais concreta e decisiva que a atual, não será a família considerada um refúgio de amor, carinho, compreensão e proteção e, sim, uma forma de violação dos direitos da criança e do adolescente.

A vitimização da criança e do adolescente revela a fragilidade da sociabilidade. Existem várias pesquisas que demonstram o rol de denúncias que explicitam as condições de violência em que a criança e adolescente são submetidas, sobremaneira em relação aos espancamentos e abusos sexuais que ocorrem intrafamiliarmente.

Com toda violência que é exercida contra criança e adolescente e com o excesso de autoridade paterna e materna, acaba-se por substituir a apreensão do mínimo de autoridade capaz de guiar uma criança ou até o adolescente para o caminho a ser seguido.

A situação das crianças e adolescentes, hoje em dia no Brasil, está longe de alcançar as supostas garantias instituídas pelo ECA, impedindo-os da realização de um mínimo dessa sociabilidade, levando-os potencialmente ao caminho da infração, como forma de chamar a atenção ou de revoltar-se contra o tratamento que recebem.

Cabe pontuarmos que os direitos das crianças são constantemente apregoados, mas foi somente em 20/11/1959 que a Assembleia Geral formalizou uma Declaração específica dos Direitos da Criança. A Declaração dos Direitos da Criança, entre seus dez princípios básicos, destacava os direitos da criança à liberdade, à igualdade, à satisfação de suas necessidades básicas (alimentação, saúde, educação, lazer, etc.), bem como o fato de que a criança deve receber amor, carinho, compreensão por parte dos pais e da sociedade, sendo que deve ser protegida contra quaisquer formas de abandono, crueldade e exploração.

Fato que se deve observar é que a sociedade legitima a violência doméstica, pois só em 1927, com o advento do Código de Menores que tal matéria foi disciplinada, sendo que o nosso Código Penal, datado de 1940, apesar de ser posterior, tratou apenas dos castigos imoderados, sendo que a violência contra criança e o adolescente só é considerada crime quando praticada de forma moderada, sendo lícita para os meios de correção.

O Código de Menores de 1979 não dispensava tratamento

diferenciado às vítimas de violência doméstica, juntando o problema sobre a rubrica de que “situação irregular” sob a qual mesclava tanto aquele “menor” vítima de maus-tratos ou de castigos imoderados impostos pelos pais ou responsáveis, quando aquela vítima de negligência ou autor de infração penal.

Na área da Infância e da Juventude, que é o que nos interessa, inicia-se na década de 1980, uma ampla luta de questionamento pela “Política do Bem-Estar do Menor” e do “Código de Menores”, que se dizia um regime muito autoritário. Nesta mesma época, aplicava-se as denúncias sobre a gravíssima situação enfrentada pela infância e a juventude brasileira, bem como a violação de seus direitos.

No Brasil, portanto, a década de 1980 foi de extrema importância para a perpetuação e garantia dos direitos da criança e do adolescente, visto que com a mudança da Constituição Pátria, chama de “Constituição Cidadã”, alcança-se uma grande vitória na Assembleia Nacional Constituinte, qual seja a sedimentação dos direitos da criança e do adolescente no artigo 227 da Constituição Federal de 1988, sendo que o caput desse artigo introduziu um enfoque ao que dizia a Convenção Internacional dos Direitos da Criança. Assim, conquistada a grande vitória na Constituição de 1988, restava que se elaborasse uma lei ordinária que revogasse o Código de Menores e seu autoritarismo, culminando, assim, com a aprovação da Lei 8.069 de 13 de julho de 1990 passando a chamar-se Estatuto da Criança e do Adolescente.

Somente com a implantação do Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, que a situação se modifica, principalmente no sentido de se denunciar este tipo de violência, de se propor medidas de intervenção nas famílias agressoras, protegendo-se a vítima e estabelecendo-se uma forma de prevenção de tal fenômeno.

Segundo o Código Penal Brasileiro, o abuso sexual não se encontra implicitamente especificado, sendo ele considerado um crime comum (crime de estupro – artigo 213 do CP, crime de sedução – artigo 217 do CP ou crime de atentado violento ao pudor – artigo 214 do CP revogado pela Lei 12.015, de 7 de agosto de 2009).

Nos mesmos moldes, a Constituição Federal de 1988, no seu artigo 227, §4º, determina que: “A lei punirá severamente o abuso, a violência e a exploração sexual da criança e do adolescente”.

Assim, em face da repugnante realidade provinda das várias espécies de violência contra a criança e o adolescente cabe ao Estado garantir e implementar o preceito do artigo 130 do ECA do afastamento do autor da violência contra a criança e o adolescente de sua casa, em vez de afastar a criança-vítima.

O artigo 130 do Estatuto da Criança e do Adolescente preceitua da seguinte forma:

“Verificada a hipótese de maus-tratos, opressão ou abuso sexual impostos pelos pais ou responsável, a autoridade judiciária poderá determinar, como medida cautelar, o afastamento do agressor da moradia comum”.

Portanto, ao confrontarmos casos de violência que ocorrem contra criança e o adolescente, medidas de proteção podem ser de grande valia no enfrentamento do fenômeno violência.

O artigo 101 diz que, quando identificados casos de violência, alguns passos devem, ou deveriam ser adotados com a Criança e o Adolescente, bem como:

- I – encaminhamento aos pais ou responsável, mediante termo de responsabilidade;
- II – orientação, apoio e acompanhamento temporários;
- III – matrícula e frequência obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino fundamental;
- IV – inclusão em programa comunitário ou oficial de auxílio à família, à criança e ao adolescente;
- V – requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, em regime hospitalar ou ambulatorial;
- VI – inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos;
- VII – acolhimento institucional;
- VIII – inclusão em programa de acolhimento familiar;
- IX – colocação em família substituta.

Sabemos que a lei em apreço não tem atingido a finalidade para a qual foi criada. Não porque suas diretrizes e objetivos estejam incorretos; pelo contrário, seus fundamentos são modelos mundiais e seu complexo normativo é considerado pela UNESCO a principal garantia das novas gerações. O que impede que esse complexo sistêmico seja posto em prática sem reservas e sem individualismo é o modo como as políticas públicas são conduzidas no que diz respeito à violência sofrida pela criança e pelo adolescente.

A RELAÇÃO DA VIOLÊNCIA SEXUAL COM O SERVIÇO SOCIAL

Como dito anteriormente, a violência é configurada como uma forma de imposição de poder de um indivíduo que interfere nos direitos do outro, e como uma forma de deterioração das condições da dignidade humana. Nas configurações atuais são formuladas a garantia e proteção dos direitos sociais, políticos, civis e ambientais para a vida humana, e a violência é uma forma de impedimento de garantia destes direitos humanos.

Assim a violência sexual, como um dos tipos das variadas violências, se configura como violações de direitos. Sendo as crianças e adolescentes protegidos pela nova configuração de garantia e sujeitos de direitos. A violência sexual contra crianças e adolescentes são violações de direitos desses sujeitos.

Na perspectiva atual da concepção de garantia, defesa, luta e ampliação de direitos para a vida digna do ser humano, as violações de direitos nas suas diversas faces: trabalhistas, sanitárias, educacionais e habitacionais se configuram como expressões da questão social. Direitos que foram conquistados por meio de um processo de construção histórica de lutas e transformações sociais. A violência sexual se insere como uma das violações de direitos, na perspectiva da concepção atual de garantia de direitos para crianças e adolescentes, a violações de direitos se configura como uma das expressões da questão social.

As respostas que a intervenção do assistente social tem para lidar com o enfrentamento da questão social é a garantia de direitos sociais. O assistente social é um dos componentes que estão inseridos na luta para defesa dos direitos já conquistados, assim como para a sua ampliação, mas que não só é uma atribuição sua, mas de várias categorias que compõe uma sociedade contra ideologias contrárias aos direitos sociais como um bem social e universal. lamamoto (2001) descreve com essa relação é conflituosa na sociedade de estratégias para o enfrentamento da questão social:

As estratégias para o enfrentamento da questão social têm sido tensionadas por projetos sociais distintos, que presidem a estruturação e a implementação das políticas sociais públicas e que convivem em luta no seu interior. Vive-se uma tensão entre a defesa dos direitos e a mercantilização do atendimento às necessidades sociais, com claras implicações nas condições de trabalho do assistente social (SALLES,

2006; BRAVO, 1996; IAMAMOTO, 2001).

Assim a violência sexual se configura como uma violação de direitos, e o assistente social como profissional que tem por atribuição a garantia de acesso aos direitos sociais, o trabalho de encaminhar e orientar as vítimas, e garantir o acesso aos seus direitos que estão sendo desrespeitados.

A violência sexual possui uma trajetória histórica anterior à denominação da “questão social”. Ao analisar os contextos sociais e culturais das civilizações antigas e do século XV

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pesquisar a questão da violência sexual contra crianças e adolescentes exige um olhar multifacetado, vislumbramos as dimensões sócio-histórica, econômicas, culturais e legislativas que perpassam a problemática, o que possibilitou apreendermos neste estudo as dificuldades de conceituação, os avanços e os limites no que tange a legislação, o atendimento e o provimento de políticas públicas.

A violência sexual é um problema de saúde pública. Mesmo com o avanço legislativo e a consolidação da Doutrina da Proteção Integral na Constituição de 1988, os direitos garantidos à infância ainda não foram efetivados em sua integralidade, aumentando a vulnerabilidade dos novos sujeitos de direito.

Dados da Organização Mundial da Saúde apontam que somente um, em cada vinte casos de abuso sexual intrafamiliar, recebe o encaminhamento dos órgãos competentes. Enfatiza Brauner (2008, p.19) que se trata de um fenômeno que é “encoberto por segredo, um muro de silêncio do qual fazem parte os familiares, vizinhos e, algumas vezes, os próprios profissionais que atendem as crianças vítimas da violência”.

Neste estudo foi possível identificar as especificidades desse fenômeno em seus diversos aspectos, a fragilidade de articulação da rede de proteção de crianças e adolescentes em situação de violência sexual, bem como os limites e desafios no atendimento e enfrentamento das situações de violência sexual.

Sustenta Furniss (1993, p. 5) que o abuso sexual da criança “é tanto uma questão normativa e política quanto crítica”, o que justifica a necessidade de medidas de caráter interdisciplinar, com a participação de diversos profissionais para o seu enfrentamento.

Reafirmamos que um atendimento considerado integral, requer a superação da modalidade de interação profissional, para a dimensão interdisciplinar e intersetorial, que consta como diretriz na Política Nacional de Redução da Morbimortalidade por Acidentes (2001) na qual, este atendimento dar-se-á, sobretudo, mediante o estabelecimento de ações o setor saúde e áreas como jurídicas, de segurança, educação, assistência social e outras. Isso significa dizer que se instauraram mais desafios, sobretudo mudança na capacitação e formação de recursos humanos em saúde que discuta e construa um projeto profissional articulado com um projeto de sociedade, que este tenha em pauta respostas concretas na garantia de direitos dos sujeitos com os quais lidam no seu cotidiano profissional.

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, n° 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_arttext&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, Fernanda; 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; LUENEBERG, 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.; SQUIZATTO, 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.



WWW.SLEDITORA.COM

WHATSAPP (11)978414455

SLEDITORA.ARTIGOS@GMAIL.COM