

WWW.SLEDITORA.COM



SL EDUCACIONAL

DATA DE PUBLICAÇÃO: 15/12/2023

DEZEMBRO DE 2023 V.5 N.12

www.reallygreatsite.com



SL EDITORA

Revista SL Educacional

N° 12

Dezembro 2023

Publicação

Mensal (dezembro)

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.5, n. 12 (2023) - São Paulo: SL
Editora, 2023 – Mensal

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

ISSN 2675-4193 (online)

Data de publicação: 15/12/2023

1. Educação 2. Formação de Professores

CDD 370

CDU 37

Renato Moreira de Oliveira – Bibliotecário - CRB/8 8090

SUMÁRIO

O LÚDICO E O DESENVOLVIMENTO: A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS SEGUNDO A TEORIA VIGOTSKIANA	
Celia de Sousa Farias.....	04
ENSINO DA ARTE: TRANSFORMAÇÕES E MUDANÇAS	
Eliana Fioratti Felipe	12
MÚSICA POPULAR E ENSINO EM SALA DE AULA: RESPEITA JANUÁRIO: TERRITORIALIDADE, MIGRAÇÕES E SAUDADES	
Elieel Farias Soares.....	20
LADY MACBETH E O PAPEL DA MULHER NO SÉCULO XX	
Giovanina Ferreira Barbosa	25
O PAPEL DO PROFESSOR NA PROMOÇÃO DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: ESTRATÉGIAS E DESAFIOS	
Juliana Araujo Klein Freire	62
RECICLAGEM: RESPONSABILIDADE DE QUEM COMPRA OU DE QUEM VENDE?	
Juliano Godoi.....	68
A CONTRIBUIÇÃO DA PSICOMOTRICIDADE NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS	
Katia Regina Pires Teotônio	76
MULTICULTURALIDADE EDUCACIONAL	
Loris Conceição Leonovich	83
O USO DE BRINCADEIRAS E JOGOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Luciene Bezerra Pereira	90
A RELAÇÃO NEM SEMPRE SAUDÁVEL ENTRE A PROPAGANDA E A INFÂNCIA	
Magali da Silva Honório Menezes.....	97
A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E A ARTE	
Mikaella Costa Paixão	106
O CONTEXTO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA E A INSERÇÃO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL	
Mileide Mariano da Silva.....	113
ACESSO IGUALITÁRIO À EDUCAÇÃO: DESAFIOS LEGAIS E PRÁTICOS	
Nivea Barreto.....	120
IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS ESCOLAS E SEU IMPACTO NA CONSCIENTIZAÇÃO E AÇÃO AMBIENTAL	
Priscila Aparecida Mateus Camargo	127
DESENHO: LINGUAGEM E EXPRESSÃO DA CRIANÇA	
Priscila Silva Brito	134
EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO ESCOLAR	
Raquel Silva Aparecido.....	143
A IMPORTÂNCIA DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO CURRÍCULO ESCOLAR	
Renata Mariano Ribeiro da Silva	150
A IMPLEMENTAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO FUNDAMENTAL	
Vanessa Andréia Marques Costa	158
IMPACTO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL	
Vania Trosdtorf Filipe.....	165
O ACOLHIMENTO DA CRIANÇA NA ESCOLA EM SUA DIMENSÃO COTIDIANA	
Vilma Mendes Rodrigues.....	171
ASTRONOMIA CULTURAL: UMA PROPOSTA PARA INTRODUIZIR AS CONSTELAÇÕES DOS POVOS INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	
Alexandre Araújo de Souza	175
DETECTANDO TEMPESTADES SOLARES: UMA POSSIBILIDADE DE PROPOSTA NO ENSINO DE CIÊNCIAS	
Alexandre Araújo de Souza	186

ENSINO DE ASTRONOMIA: CURVAS DE LUZ DE ESTRELAS OBSERVADAS PELO SATÉLITE KEPLER	
Alexandre Araújo de Souza	193
PROJETO MULTIDANÇAS: LUDICIDADE EM MOVIMENTO	
Madia Ribeiro	198
A HISTÓRIA DA ARTE E A EDUCAÇÃO NO BRASIL	
Vania Correia de Souza.....	203
ESTRATÉGIAS PARA MELHORAR A COMPREENSÃO DE LEITURA	
Meire Silva Galdino.....	216
CONHECENDO A INFÂNCIA E A CULTURA	
Maria Nazaré de Andrade Fernandes.....	222
A CONTRIBUIÇÃO DOS PARQUES INFANTIS	
Simone Maria da Cunha Gomes.....	228
DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I	
Ligia Maria de Oliveira Vieira	237
O INGRESSO DA CRIANÇA AOS SEIS ANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL DILEMA OU SOLUÇÃO?	
Rita Maria Araujo Rodrigues.....	262
O QUE É NECESSÁRIO PARA A MANUTENÇÃO DA SAÚDE VOCAL DO PROFESSOR	
Kátia Cristiane D'Aronco.....	272
O PAPEL DO PSICOPEDAGOGO: NO AUXÍLIO DA APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM AUTISMO	
Juliana Moraes Gonçalves da Silva	283
A GESTÃO DEMOCRÁTICA E A PARCERIA	
Maria Jose Lopes Rios de Moura.....	289
NEUROCIÊNCIA E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA	
Regina de Cássia Anastácio de Moura.....	296
O AMBIENTE DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA	
Ageneusa Mota de Oliveira Sales.....	303
INTERVENÇÕES PSICOPEDAGÓGICAS MEDIADAS POR INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL	
Marcia de Oliveira Duduch.....	318
CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E AS ABORDAGENS PÓS-CRÍTICAS	
André Pereira Mazini	329
CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE A PEDAGOGIA A VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES	
Simone Nunes de Souza	335

O LÚDICO E O DESENVOLVIMENTO: A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS SEGUNDO A TEORIA VIGOTSKIANA

Celia de Sousa Farias

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo apresentar algumas contribuições a respeito da evolução infantil, analisando a ligação com o lúdico com o desenvolvimento e a aprendizagem. O trabalho com o título O Lúdico e o Desenvolvimento: a importância dos jogos, brinquedos e brincadeiras segundo a teoria vigotskiana é uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa. O esquema metodológico do trabalho tem como resultado, mostrar como os jogos, brinquedos e a brincadeira são de fundamental importância para desenvolver o aprendizado e o desenvolvimento na infância, com avanços sociais e cognitivos por intermédio do brinquedo. Lev Vygotsky se destaca entre os autores que trabalharam na pesquisa sobre o desenvolvimento e aprendizagem, principalmente sobre o brinquedo na formação do indivíduo.

Palavras-chave: Desenvolvimento infantil - Vygotsky – Brincar – Jogos –

DEFINIÇÕES DO BRINCAR

Os autores que tiveram interesse por assuntos relacionados pela questão do brincar, do jogo, do brinquedo e da brincadeira foram diversos durante muito tempo. Segundo o dicionário, brincar significa se diversão, recreação, distração, entretenimento com jogos.

De acordo com a visão de Oliveira (2000) o brincar não representa apenas recreação, mas um desenvolvimento por inteiro. Uma forma da criança se comunicar consigo mesma e com o mundo, uma troca mútua que se perpetua por toda a vida.

A criança pode desenvolver com o brincar potenciais importantes como a imitação, a memória, oferecendo a criança o desenvolvimento da personalidade como motricidade, inteligência, afetividade, sociabilidade criatividade.

Segundo Antunes (2003) pelo ponto de vista educacional, o jogo significa, divertir, brincar, passatempo, mas é ligado com competição. Antunes (2003) ainda fala que os jogos infantis podem ter alguma competição, mas sempre estimulando a aprendizagem e um relacionamento com o outro, respeitando as regras e brincadeiras.

Kishimoto (2002) diz que o brinquedo tem uma ligação com a criança, e o jogo é diferente de brinquedo, é um objeto com finalidade de divertir a criança, estimulando e representando expressões de imagens que lembram a realidade.

Vygotsky (1998) conta que a função do brinquedo, que é a base da brincadeira, sendo que o brinquedo tem influência no desenvolvimento da criança, proporcionando uma situação de passagem no desempenho da criança com o objeto concreto e as práticas significativas.

O BRINCAR E OS PCNS

Enquanto mediador o educador tem o papel essencial no desenvolvimento das crianças, dando ao educando possibilidade de construir seu conhecimento e ampliar capacidades cognitivas, sociais, emocionais e afetivas. A importância em mediar, o professor participa de brincadeiras com as crianças, oferecendo e permitindo a troca entre elas.

O aprender e o lúdico têm objetivos semelhantes, e é nas brincadeiras e jogos que constatamos a aprendizagem das crianças, e assim expõe o que realmente sente dando significado, demonstrando a aprendizagem de forma natural. O brincar é uma forma de comunicação, constituindo uma necessidade básica da criança, muito importante quanto à saúde, alimento, proteção, desenvolvendo também a socialização com outras crianças e adultos.

Os brinquedos e brincadeiras têm função em assumir uma mediação onde o educador interfere transmitindo um saber para o desenvolvimento infantil. O professor deve considerar a importância em mediar boas relações com os jogos, os brinquedos e as brincadeiras com as práticas educativas, sabendo o professor organizar situações em que as brincadeiras aconteçam de diversas formas propiciando um aprendizado tranquilo e agradável.

As brincadeiras e o brinquedo possuem a função de socializar as crianças tanto em casa como em outros lugares, fazendo com que se torne um momento interessante para a aprendizagem. A obrigação do professor é valorizar e respeitar os costumes, cultura e tradições locais, observando também quando as crianças estão nas brincadeiras livres, no faz de conta, pois é assim que ela costuma ver o mundo que as cerca, demonstrando suas frustrações, necessidades, inseguranças e suas imaginações em todos os sentidos.

Podemos dizer que o faz de conta é a forma como a criança reflete os valores e constrói sua visão de mundo. Num grupo de jogo convivem crianças providas de famílias distintas, com diferentes códigos de valores morais e culturais que se revelam durante o faz-de-conta. É importante que estejamos atentos para que possamos intervir pedagogicamente no sentido de superar preconceitos e proporcionar relações saudáveis e solidárias. (CRAIDY & KAERCHER, 2001, p.95).

O educador deverá sempre estar em atenção, analisando o instante de diversão das crianças nas brincadeiras, percebendo o que elas mais gostam nas brincadeiras, as que mais se identificam, observando quando estão mais calmas ou agitadas, e com uma boa relação, com certeza atará também um bom resultado para o professor e para a criança. Pois tendo um cuidado especiais com as crianças, sabemos que são seres em processo em crescimento e desenvolvimento, deve-se também tratar todas com igualdade, carinho e atenção, sem causar constrangimento.

No entanto, o profissional da educação infantil deve tratar a todas com igual distinção. Isto implica não elogiar apenas uma criança (a mais simpática, a mais cheirosa, por exemplo), em detrimento das outras, que podem se sentir rejeitadas, caso não recebam o mesmo tratamento. (CRAIDY & KAERCHER, 2001, P.32).

Os PCNs destacam a necessidade de formar nos alunos um espírito de visão crítica, tornando capaz de aprender a aprender algo para levar por toda a vida, um aprender com significado. Alcançando o melhor sempre, sabendo buscar o que pode ser melhor, criando reflexões que ultrapassam as dificuldades.

Os educadores devem conseguir passar para os alunos o necessário para que eles desenvolvam aptidões na sociedade, para que eles consigam ser autônomos em suas atitudes e necessidades, com uma perspectiva de vida. Todos os envolvidos e responsáveis pela educação devem estabelecer diretrizes, objetivos e metas e

estratégias para que a Unidade Escolar consiga direcionar os interessados, objetivando uma melhor estatística na inclusão em nível nacional, estadual e municipal.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação garante que a escola é um direito de todos, sem discriminação de etnia, opção religiosa ou crenças, ou das crianças com necessidades educacionais especiais, cabendo a família incentivar e também se responsabilizar pelos atos, com o auxílio escolar apoiar a criança em suas decisões, ajudando no futuro. Nem sempre é fácil de alcançar essa igualdade, preocupação com o respeito as diferenças, necessita de uma conscientização e mobilização de todos para essa inclusão e superação tão distante e marcada.

Os PCNs destacam o desigual acesso aos programas e renda sociais, que estão marcados por diversas diferenças de classes, etnias e de gênero, culturas e que também expressam no acesso a Educação Infantil e nos programas oferecidos, que respeitem os direitos básico das crianças e de suas famílias, independente da sua origem ou condição social, principalmente ao respeito as diversidades culturais, étnicas e de gênero.

O currículo é o que crianças e professores produzem ao trabalhar com os mais variados materiais, os objetos de estudos que podem incluir os mais diversos elementos da vida das crianças e de seu grupo ou as experiências de outros grupos e de outras culturas que são trazidas para o interior da creche e da pré-escola, portanto, não é conhecimento preexistente que constitui o currículo, mas o conhecimento que é produzido na interação educacional. (CRAIDY & KAERCHER, 2001, p.18)

A contribuição do currículo no desenvolvimento total do educando, quando formado a fim de tender os interesses, através das diferentes formas de aprendizagens por meio dos brinquedos e das brincadeiras. O docente transformará ao aprendizado em momentos de diversão, socializando de maneira espontânea cada dia com uma novidade para que as crianças tenham interesse em estar no ambiente escolar.

A Educação Infantil tem a construção de sua história e a sua importância, percorrendo muitos caminhos e protagonistas que percorreram e alcançaram resultados significativo a serem ainda superados. Mas essa tarefa é mais uma etapa que necessita ser vencida, sendo um processo coletivo e dinâmico. Para isso, se faz necessário uma revisão e renovação constantes, de forma democrática, conciliando as necessidades sociais com crianças, em Instituições de Educação Infantil.

Assim, a ideia em aliar uma concepção de criança com a qualidade de serviços educacionais a ela oferecidos, provoca a atribuir um papel exclusivo a pedagogia desenvolvida nas Instituições pelo profissional da Educação Infantil.

LEV SEMENOVITCH VYGOTSKY

Semenovitch Vygotsky nasceu em uma pequena cidade em Orsha, próximo a Minsk, capital da Bielo-Rússia, no ano de 1896. Os pais de Vygotsky tinham boas condições econômicas e vinham de família de judeus, sua formação e educação sempre foram bem rígidas desde criança. Matriculou-se em medicina aos 18 anos, mas cursou direito. Lecionou literatura, estética e história da arte. Mas onde ganhou destaque foi um laboratório de psicologia que abriu, produzindo mais de 200 trabalhos científicos. Faleceu em 1934 sofrendo com tuberculose, sua tese de mestrado foi um estudo sobre Hamlet de William Shakespeare.

Vygotsky tem uma extensa e conhecida obra em pouco tempo de vida na criação de temas ligados a cultura e educação, o interesse principal dos educadores se destacou sobre o desenvolvimento intelectual, tendo uma atribuição dominante nas ligações sociais no processo pedagógico que é chamado de sócio construtivismo ou sócio interacionismo.

Jean Piaget (1896-1980) se dedicou ao tema da evolução da aprendizagem e do conhecimento pelo ser humano, destacando a importância aos processos internos do que aos interpessoais. Vygotsky discordava desse conceito, mas admirava o trabalho de Piaget, pesquisadores da educação acreditam que as obras dos dois estudiosos se harmonizam.

RELAÇÃO HOMEM-AMBIENTE

Vygotsky é um pioneiro em desenvolver teorias seguindo a linha sócio-histórica e sociocultural, superando a evidência natural na psicologia do desenvolvimento. Para Vygotsky, o brincar e o brinquedo provocam imaginação na criança, sendo fundamental para fortalecer o pensamento abstrato e também na assimilação da fala. Assim o brincar representa processos cognitivos, principalmente no pensamento e linguagem se desenvolverem por meio dos jogos e brincadeiras.

Para Vygotsky, o sujeito e a sociedade se formam numa relação dialética, o sujeito transforma o ambiente e o ambiente transforma o sujeito. Vygotsky se interessa pela interação que cada um estabelece com o ambiente em que vive dando significado as experiências vividas.

Segundo Vygotsky, apenas as funções psicológicas elementares se caracterizam como reflexos. Os processos psicológicos mais complexos - ou funções psicológicas superiores, que diferenciam os humanos dos outros animais - só se formam e se desenvolvem pelo aprendizado. Entre as funções complexas se encontram a consciência e o discernimento. "Uma criança nasce com as condições biológicas de falar, mas só desenvolverá a fala se aprender com os mais velhos da comunidade", diz Teresa Rego.

Segundo a teoria de Vygotsky o indivíduo tem uma relação com o mundo através de instrumentos técnicos, deu como exemplo as ferramentas agrícolas, mudam a natureza, significando os conceitos da cultura a qual o sujeito pertence.

Vygotsky diz que, as crianças devem ter as primeiras ligações com novas atividades ou informações sempre com a participação de um adulto; assim o aprendizado não se submete ao desenvolvimento das bases intelectuais da criança, mas um se fortalecendo do outro, instigando altos níveis de conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para Vygotsky, o ensino deve adiantar na relação ao aprendizado e desenvolvimento, em relação ao que o aluno não sabe e o que ele ainda tem que aprender. Com isso está citando um de seu principal estudo, o a zona de desenvolvimento proximal, sendo a separação entre o desenvolvimento real da criança e o que ela consegue aprender, resumindo, a zona de desenvolvimento proximal é o percurso que a criança faz sozinha e o que ainda se aproxima de fazer sozinha.

REFERÊNCIAS

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

- BRASIL (1998). **Parâmetros Curriculares Nacionais – Matemática / 5a a 8a séries**. Brasília: MEC/SEEFF.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998, volume: 1 e 2.
- 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.
- MATOS, Maria São Pedro Barreto. HIGUCHI, Patrícia Caroline Fiorante. **Educação infantil e a construção do educador ludico - formação e prática**. Artigo Disponível em: http://educonse.com.br/2012/eixo_10/PDF/23.pdf. Acesso: 10 de novembro de 2018.
- MONTSSORI, Maria. **A criança** – (tradução de Luiz Horácio da Mata). São Paulo Nórdica, s.d.

_____. **Pedagogia científica: a descoberta da nova criança** (tradução de Aury Azélio Brunetti). São Paulo: Flamboyant, 1965.

NEGRINE, Airton. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil**. Porto Alegre: Propil, 1994.

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. **A Formação Social da Mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes Editora LTDA, 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.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. Trad. M. Resende, Lisboa, Antídoto, 1979. A formação social da mente. Trad. José Cipolla Neto et alii. São Paulo, Livraria Martins Fontes, 1984.

ENSINO DA ARTE: TRANSFORMAÇÕES E MUDANÇAS

Eliana Fioratti Felipe

Resumo

A arte é, assim como a ludicidade e a criatividade, uma característica essencialmente humana, pois se trata de uma forma não convencional de expressão. Como convencional, entende-se a comunicação verbal e escrita, que segue regras lexicais próprias a cada grupo social. A arte ultrapassa as barreiras lexicais e torna-se linguagem, praticamente universal.

Palavras-chave: educação; arte; cultura.

No latim, *arte* significava técnica ou habilidade, mas atualmente ela envolve tantos outros significados, que se torna quase impossível defini-la em poucos parágrafos.

No entanto, podemos entendê-la como atividade humana, fruto da expressão, pautada em princípios estéticos, gerada por ideias emoções e percepção, objetivando transmiti-las aos demais membros de uma sociedade, que a receberá segundo seus pressupostos, e referências, dando, ou não, novos significados.

Ainda assim, essa definição resume demais as possibilidades das artes para o ser humano.

Muitos compreendem, e esse é um enorme erro já instalado no ensino de arte em fase escolar, que arte se trata somente das linguagens visuais e plásticas. Contudo existem inúmeras outras linguagens comuns aos mais diversos povos, comprovadamente muito anteriores, se pensadas como forma de expressão, as artes visuais. Essas podem ser divididas em dois grandes grupos: a música e as artes dramáticas, que envolvem a dança e o teatro.

Cada uma das linguagens artísticas possui seus próprios códigos, materiais e ferramentas e isso faz dela algo tão grandioso e difícil de dominar, contudo, as bases são comuns e como comunicam algo além do racional, são muito mais abrangentes do que a linguagem verbal ou escrita.

A arte, poeticamente descrevendo, pode ser entendida como a comunicação das almas, de emoção para emoção, de sentimento para sentimento. Isso a torna tão importante no processo de ensino e evolução do ser humano. Muito antes de falar, os humanos já dançavam em torno de fogueiras, batendo pés e mãos e produzindo seus próprios sons, não articulados, mas compreensíveis pelos grupos aos quais pertenciam.

Depois, ao descobrirem materiais que marcavam superfícies com cores, começaram a desenhar e, tanto podemos compreender esses desenhos, como simples comunicação entre os membros de um grupo, quanto, como acreditam muitos, como algo mágico, que atrai para si os poderes de caça. Em qualquer um dos objetivos, a beleza pode ser vista até os dias atuais.

O ensino de arte possibilita ao aprendiz, que além de dominar seu idioma, possa comunicar assuntos mais pessoais, internos e conflituosos de serem expressos, de forma mais sutil, ou menos dolorosa.

A psicologia já verificou o poder curativo e comunicativo da Arte há algum tempo, e já a utiliza como ferramenta há algum tempo.

Várias outras áreas de estudo também utilizam da linguagem artística para comunicar suas ideias, estas incluem a moda, a arquitetura, o paisagismo, a gastronomia, a publicidade, entre tantas outras que se pode nomear.

Com relação ao ensino da arte, vários pensadores a enxergaram com diferentes objetivos, como já pudemos ver no capítulo anterior.

No Brasil, o ensino de arte começou, no século XIX, com a vinda da missão francesa, com grande ênfase na pintura e no desenho, especialmente nas técnicas copistas. No início do século XX o movimento modernista de Andrade e Malfatti, traz a ideia da livre expressão, sem a necessidade de vincular o ensino da arte ao ensino de técnicas pré-estabelecidas. Em meados desse século, entram, como linguagens da arte na escola, o canto orfeônico e os trabalhos manuais, mostrando um primeiro indicio da arte tecnicista que viria a dominar o ensino, nas décadas seguintes.

Nas últimas duas décadas do século XX, porém, com a contribuição honrosa da proposta triangular, de Ana Mae Barbosa (1986), começa-se a compreender arte como disciplina e não mais como “atividade educativa”. Ela entende que o ensino da arte deve contemplar três etapas essenciais, a contextualização (que envolve a história da arte), a apreciação estética (ou observar e analisar obras já existentes) e o fazer

artístico, como forma de experimentação de técnicas e ferramentas.

Esses passos, segundo a autora, influem para que a Arte não seja apenas a livre expressão, mas a expressão e a compreensão de um valor intrínseco às manifestações artísticas, ou seja, os artistas consagrados, não produziram inúmeras obras apenas por produzir, eles queriam expressar ou comunicar algo da época deles, dos costumes, pensamentos, sensações, e para tal, utilizaram determinadas técnicas, ferramentas, materiais, suportes. Ao observar e contextualizar essas obras o aprendiz é estimulado a tentar comunicar algo de si, a experimentar outras ferramentas, outras técnicas, ele se arrisca em um campo não conhecido, tendo a certeza, de estar seguro na possibilidade do erro.

Ao ter contato com a arte, seja fazendo ou apreciando, o aprendiz se transforma, como afirma Manuela Bandeira, na citação inicial. Ele amplia sua visão, seu leque de emoções e sentimentos, ele utiliza senão todos, quase todos os sentidos, a fim de interpretar o mundo de diversas maneiras. Ele invariavelmente sairá outro após um contato bem feito com as diversas formas de expressão humana.

Ensino da arte: transformações e mudanças

Após 1971, no decorrer da Lei 5.692, o ensino de Arte deixou ter valor e importância na educação escolar como conhecimento humano e histórico.

A Arte passou a ser tratada como conhecimento genérico e por parte dos professores a formação não existia e as várias linguagens como: Artes Plásticas, Educação musical, Artes cênicas não eram incluídas nas atividades artísticas.

Barbosa (2002) destaca que a disciplina Educação Artística, apesar da Reforma Educacional de 1971, nunca conseguiu afirmar-se como uma disciplina plena sem a necessidade de ficar atrelada a outra, para assim se impor com a devida importância a que ela merece; a autora completa o seu pensamento fazendo referência ao tratamento dispensado a Educação Artística nos dias de hoje, e diz que não é diferente do dispensado naquela época, e, alega que:

“A principal dificuldade para a realização deste trabalho foi a ausência de fontes de informação, uma vez que não há nenhum estudo sobre a evolução do ensino da Arte na escola primária e secundária no Brasil, nem sequer um estudo mais geral sobre ensino da Arte em nível superior no século XX.” (BARBOSA,2002, p. 13)

A arte na educação tem um papel fundamental, envolvendo os aspectos cognitivos, sensíveis e culturais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 veio garantir este espaço à educação infantil, bem como o da arte neste contexto. Os referenciais que fundamentavam as práxis do profissional da educação infantil eram os cadernos de Atendimento ao pré-escolar (1982), criados pelo Ministério da Educação e Cultura MEC:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, promulgada em 20 de dezembro de 1996, estabelece a obrigatoriedade da arte na educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio): Cap. II Art. 26, § 2º - "O ensino da arte constitui rá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (FERRAZ e FUSARI, 1999, p.15).

A Arte é incluída no currículo escolar em 1971 com o nome de Educação Artística através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5692/71, não como disciplina, mas como atividade educativa (BRASIL, 1997). Nos anos de 1980 passa a ser discutidas novas técnicas educacionais, e o ensino da Arte segundo BARBOSA (1994) deve seguir um método chamado de Metodologia Triangular.

A triangulação que se anuncia em sua denominação se refere às três dimensões inerentes ao fato artístico. Elliot Eisner, um dos importantes filósofos do ensino de artes dos Estados Unidos, dizia, já na década de 1970, que não podemos querer ensinar arte sem levar em conta que em nossa cultura produzimos arte porque apreciamos arte e gostamos de conversar sobre arte. Naquele momento, esta simples declaração de Eisner era uma reflexão contra as práticas escolares que se apegavam apenas a atividades artísticas sem tecer relações com o campo de conhecimento. A natureza epistemológica do ensino da arte passou a ser uma exigência premente tanto do contexto cultural quanto educacional. A Proposta Triangular vem nesta direção designar os componentes desse ensino por três ações mentalmente e sensorialmente básicas: a produção (fazer artístico), a leitura da obra ou imagem e a contextualização. (BARBOSA,2011)

Com a LDB 9394/96, enfim a Arte é considerada disciplina obrigatória na Educação Básica: "o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos" (BRASIL, 1996. p. 11). Em 1997 com a publicação dos PCN's, sugeriu-se o ensino das quatro linguagens (Música, Dança, Teatro e Artes Plásticas).

O professor tinha consciência do isolamento e a falta de competência na arte e o movimento arte-educação conseguiu ampliar os debates sobre a valorização e a capacitação dos profissionais da educação revendo e dando novos rumos ao ensino da arte.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96 (BRASIL, 1996), hoje

alterada para a Lei 13.278/2016, decretada no dia 02 de maio, a Arte, enquanto disciplina, A Arte é uma disciplina obrigatória no currículo escolar e contém quatro áreas distintas. Essas áreas são: Dança, Música, Teatro e Artes Visuais.

Relação entre Arte, Ludicidade e Criatividade.

Como pode ser observado nas definições acima, a ludicidade e a criatividade andam juntas, e se comunicam constantemente. As atividades lúdicas que não tenham em si um fim, um objetivo pré-determinado, preparam o indivíduo a ampliar seus meios de pensamento, sua visão e suas ações, e isso é importantíssimo para o desenvolvimento da criatividade.

O pensamento criativo, por sua vez, alimenta a mente e incentiva que o ser se engaje em atividades lúdicas, pelo simples prazer de solucionar um enigma, ou experimentar novas possibilidades.

A arte, como território de livre experimentação, a não ser nos casos de escolas tecnicistas, permite que a pessoa teste, sem medo de infortúnios catastróficos, uma série de expressões, sejam elas utilizando materiais como a argila, as tintas de diferentes qualidades, os sons e melodias, as palavras em verso e prosa, as entonações verbais, os gestos e movimentos corporais, instrumentos de sopro, cordas e percussão, ou mesmo técnicas mais contemporâneas como as artes digitais. Essas experimentações habilitam o experimentador a aumentar o leque de possibilidades, que alimenta a criatividade e também utilizam das características lúdicas, tão presentes nos jogos.

O incentivo ao livre expressar-se em artes, lembrando-se da importância de instruir sobre as qualidades e potencialidades de cada matéria e ferramenta com que se trabalha, ajuda o estudante a descobrir que nem sempre, as coisas têm somente uma maneira de ser, somente um método. Através dessas experimentações feitas com bases em técnicas já experimentadas, abre caminho para que eles também testem novas formas de utilização desta ou daquela ferramenta. E também que possam compreender melhor, o que cada artista do passado quis ou pretendeu expressar em sua época, em seu mundo.

Também Machado, ao analisar o papel do professor de Arte, alude que o educador é extremamente importante nesse processo, pois é ele que está sempre

presente, observando o desenvolvimento de cada criança, orientando-o e direcionando-o.

Promover práticas criativas não significa estabelecer regras para a realização de brincadeiras ou tarefas. Você pode colaborar com o processo criativo de seus educandos oferecendo um ambiente de aceitação, integração e liberdade, deixando-os realizar livremente suas atividades e brincadeiras e permitindo que eles sempre expressem sua imaginação e o seu próprio mundo de faz de conta. (Machado, p. 137)

No ponto de vista de Machado 2009, em seu artigo sobre o desenho infantil – o desenvolvimento da criatividade e da percepção visual – a autora argumenta que,

O desenho infantil deve ser estimulado não com a intenção de ensinar as técnicas para as crianças, mas pelo fato de este ser um importante processo de aprendizagem. É a oportunidade dela se expressar, de expor de forma concreta seus pensamentos e sentimentos. À medida que a criança desenha, ela aprende, pois assim ela organiza e concretiza seus pensamentos. Ao mesmo tempo em que lhe dá autoconfiança por estar construindo e se expressando livremente.

Na visão da mesma autora, a criatividade infantil tem origem e reflexo no próprio desenho. A partir dele a criança aumenta sua percepção e isso desenvolve sua criatividade, que vai se refletir no próprio desenho.

A respeito disso, Machado 2009 conclui que

Sabemos que a importância da criatividade vai muito além do próprio desenho. É das ideias mais inusitadas e criativas que nascem as grandes ideias que vão melhorar a nossa sociedade e gerar melhores condições de vida, com mais conforto e eficiência. Por isso devemos quebrar as barreiras que nos foram impostas desde a nossa infância. Não devemos inibir nossas ideias diferentes, nossa livre-expressão. Maior será a criatividade de um projeto quanto mais pura for a expressão pessoal, livre das barreiras. Somos todos diferentes uns dos outros. Não pensamos e, principalmente, não nos expressamos da mesma forma. Devemos aceitar essas diferenças e enfatizá-las, a fim de realizar um trabalho mais autêntico.

Ambas, criatividade e ludicidade podem e devem ser recorrentes nas aulas de artes; elas já eram bastante abordadas, principalmente nas aulas de educação física. Podemos através do uso delas, ampliar a gama de atividade e percursos que os alunos podem empreender nas demais disciplinas a fim de compreender outros conhecimentos.

Considerações finais

Como pode observar ao longo desse trabalho, O lúdico é elemento indispensável no desenvolvimento intelectual, físico e emocional do ser humano. Esse elemento está presente no jogo, assim como na curiosidade e na descoberta de muitos fatos corriqueiros. Aos desafios apresentados, a ludicidade pode ser um facilitador,

umentando a capacidade do pensamento criativo.

O pensamento criativo desenvolvido com técnicas lúdicas prepara o ser humano a pensar de diferentes formas perante problemas que possam surgir ao longo de sua existência, dominando o mundo que o cerca, seu próprio corpo e sua mente.

A arte, apesar de algumas escolas estéticas apresentarem grande rigidez, tem apresentado ao Homem inúmeras possibilidades criativas que o ajudam a reconfigurar o mundo a sua volta, a compreendê-lo de forma mais integral, e analisá-lo a fim de solucionar aquilo que se apresenta distorcido.

Referências bibliográficas

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

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

BARBOSA, Ana Mae. **História da Arte-educação.** São Paulo: Max Limonad, 1986.

BATLLORI, Jorge. **Jogos para treinar o cérebro.** São Paulo: Madras, 2007.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

MÚSICA POPULAR E ENSINO EM SALA DE AULA: RESPEITA JANUÁRIO: TERRITORIALIDADE, MIGRAÇÕES E SAUDADES

ElieI Farias Soares

RESUMO

O objetivo deste artigo é entender como se configura o imaginário do nordestino na canção popular “Respeita Januário (Asa Branca)” (1950), de Luiz Gonzaga (1912-1989). Para tanto, serão empregados conceitos da Análise do Discurso (AD) cujo instrumental teórico oferece importantes categorias de análise dos textos, entre elas a ideia do sujeito que se constrói na e pela linguagem, sujeito discursivo que se materializa nos textos por meio dos quais é possível identificar formações discursivas e ideológicas; o dialogismo e a polifonia; o diálogo intertextual da produção com e em relação ao contexto.

Palavras-chave: ludicidade; aprendizagem; escola.

A música Respeita Januário (1950) tematiza o fenômeno histórico da imigração e o confronto entre a tradição e a modernidade. Para isso, retrata o confronto entre o espaço em que o sujeito nasceu e no qual sua família mora e o espaço em que ele se projetou como artista.

Trata-se, em certo sentido, da intertextualização da imagem bíblica do filho pródigo que venceu no “Sul maravilha” e quer mostrar isso para o pai, trazendo à casa do velho Januário, que conserta instrumentos musicais antigos em uma região sem grande acesso às novidades, seu moderno instrumento musical, adquirido graças ao sucesso que obteve na cidade grande. Na música estão em jogo os valores familiares, o respeito, as relações familiares e os hábitos culturais do povo nordestino, que valoriza a experiência.

O texto é autobiográfico e narra o retorno de Luís Gonzaga à cidade de Exu, no ano de 1946, já como um músico consagrado. Na música, ele apresenta a seu pai, Januário, sua sanfona de cento e vinte baixos, cuja qualidade era superior à de seu pai, que tinha apenas oito baixos. Na música, há um diálogo dos representantes da

comunidade que o alertam a respeitar a experiência de seu pai.

A música *Respeita* Januário pode ser lida levando-se em consideração a posição histórica do sujeito, um representante do povo nordestino que, assim como o sujeito da enunciação de *Asa Branca*, quer voltar para casa e consegue:

Eu quis manganar de Januário
Com meu fole prateado
Só de baixo, 120
Botão preto, bem juntinho
Como nego impariado
Quando eu vortei lá no sertão
(FERREIRA, 2019, p. 317).

Logo nos primeiros versos da letra, nos deparamos com a relação de Gonzaga com seu território de origem, com o tema da volta a casa “Quando eu voltei lá no sertão”. Marfisa, amiga de Gonzaga desde os tempos de infância, relata que: “ele não tinha esquecido nada daqui [de Exu]. Continuava usando o vocabulário daqui, valorizando as coisas daqui” (DREYFUS, 2012, p. 117). Esse testemunho reforça a característica do povo nordestino, já apontada na leitura de *Asa Branca*, que, ao sair de sua terra em busca de uma vida melhor, carrega consigo seus valores e, mesmo distante, conserva sua cultura. O texto também mostra a relação entre pai e filho. Segundo Ferreira (2019), para Gonzaga: “uma coisa era certa: precisava retornar a Pernambuco; rever o velho e saudoso Araripe; abraçar os irmãos e se penitenciar perante os pais pela mentira arquitetada durante sua arribada para Fortaleza em maio de 1930” (FERREIRA, 2019, p. 81). Essa conexão também era financeira. Mesmo distante, ele não se esqueceu de seus familiares: “o que Gonzaga queria mesmo era trazer a família para o Sul. Porém, enquanto não tomava uma decisão nesse sentido, ia mandando dinheiro de mês em mês para a família” (DREYFUS, 2012, p. 92).

Esse apoio financeiro que o povo nordestino oferece aos familiares que ficaram no Nordeste é comum entre os que migraram para outra cidade em busca de uma situação financeira melhor. O historiador Marco Antônio Villa ainda acrescenta que “os recursos enviados pelos migrantes aos parentes que permaneceram no sertão eram fundamentais para sua sobrevivência” (VILLA, 2017, p. 132).

O fragmento também revela a relação entre pai e filho na área musical iniciada quando Gonzaga era ainda criança. Dreyfus (2012) relata que “Januário percebeu que o filho tinha um dom para a música. Passou a chamá-lo para o concerto das sanfonas. Viu que o moleque tinha um bom ouvido. Formou-o e o menino se tornou piloto de provas do pai” (DREYFUS, 2012, p. 41).

A letra tematiza o desejo do filho de exibir para o pai e mestre não só seus dotes

musicais, mas também as aquisições materiais que o sucesso lhe proporcionara, a ponto de poder comprar uma sanfona prateada de 120 baixos, bem mais sofisticada e cara do que a sanfona do pai, de 8 baixos²

O hábito de mostrar as conquistas obtidas no Sudeste é um costume entre o povo nordestino: “o momento da viagem para o Nordeste é cercado de preparativos. Serve também para fortalecer os laços com outras famílias para onde se dirige, levando notícias, dinheiro e presentes” (VILLA, 2017, p. 194). O instrumento simboliza, portanto, o êxito de Gonzaga, que, como a maioria dos nordestinos, sempre tinha em mente “um dia poder regressar em situação melhor do que aquela no momento da migração” (VILLA, 2017, p. 110).

O texto revela, ainda, pela seleção lexical, a intenção do filho de “mangar” do pai. Esse termo significa “expor (alguém) ao ridículo, ao desdém, por meio de atitudes ou palavras maliciosas ou irônicas; debochar, mofar, troçar” (HOUAISS, 2021). A etimologia da palavra é mango, que significa pênis. A etimologia de mangar ou amangar, segundo Houaiss (2021), encontra-se em Antenor Nascentes:

Diz-se do cavalo, ou jumento quando entézão, e lançaõ de fora o genital, e o estão brandindo. D'aqui se derivou a torpe phrase, 'estar mangando, ou amangando com alguém' que muita gente usa sem saber a obscenidade da origem, e fora bom se desusasse de todo (HOUAISS, 2021).

Consciente ou não, o uso dessa palavra está ligada não só à ideia de ridicularizar alguém, mas de estabelecer relações de poder ligadas à afirmação fálica de masculinidade, do filho que cresceu e quer se sobrepor ao pai. Januário, o pai que encaminhou Gonzaga para tocar sanfona, contudo, era respeitado em todas as redondezas de Exu. Esse dado é resgatado nos versos a seguir, que funcionam como um contraponto ao desejo do filho de mangar do pai.

Mas antes de fazer bonito
de passage por Granito
foram logo me dizendo
“De Taboca a Rancharia
, de Salgueiro a Bodocó
Januário é o maior!”
E foi aí que me falou,
meio zangado o véi Jacó
Luí, respeita Januário!
Luí, respeita Januário!
Luí, cê pode ser famoso
Mas teu pai é mais tinhoso
E com ele ninguém vai,
Luí, Luí
(FERREIRA, 2019, p. 317).

A voz do povo da região funciona como um coro que reconhece e reafirma a fama do pai nas localidades que cercam Exu, o que frustra a intenção do filho de mangar dele. Granito, assim como Exu, se localiza em Pernambuco, e fica a uma distância de 24,4 km de Exu. Já Rancharia fica a 16,4 km de Exu, enquanto Bodocó, a 17 km. Por fim, há 88,9 km de distância entre Exu e a cidade de Salgueiro. A ideia do respeito que os filhos devem aos pais aparece tanto na voz coletiva, em “foram logo me dizendo”, quanto na voz que representa sinteticamente esse sujeito coletivo, em “véi Jacó”, aliás, nome homônimo do patriarca bíblico, neto de Abraão, cuja história está registrada no Gênesis. O patriarca, zangado, reivindica o respeito que o filho deve ao pai, metonímia do respeito que a modernidade deve à tradição, que o migrante deve àqueles que ficaram na terra, que os alunos devem aos mestres. A fama de Januário, ainda que regional, “De Taboca a Rancharia/De Salgueiro a Bodocó”, supera a fama do filho. Além disso, o pai é adjetivado como “tinioso”, alguém que demonstra teimosia, insistência, obstinação, que é pertinaz e, portanto, resiste tanto às intempéries da região quanto às modernidades introduzidas pelo progresso, caso da sanfona prateada do filho de 120 baixos.

Esse valor de respeito aos pais, aos mais velhos, à experiência que poda o arroubo da juventude é parte da ideologia do sertanejo, e há episódios na biografia de Gonzaga que atestam o cultivo desse valor, como na passagem em que, ao ser aconselhado por sua mãe para não namorar uma das moças da região, “mesmo com a alma destrozada e o coração amargurado, o jovem sanfoneiro [Gonzaga], em respeito e obediência às ordens e recomendações de sua mãe, não mais procurou os braços e abraços da mocinha [pela qual era apaixonado]” (FERREIRA, 2019, p. 55).

Essa mocinha ele havia conhecido na cidade de Cariri, que fica a 36,34 km de Exu. Ele já havia lhe comprado um presente e um par de aliança, mas foi orientado pela mãe a deixar a moça (FERREIRA, 2019). O respeito que o título da música tematiza é reiterado pelo refrão, como se fosse a voz do povo reafirmando os valores da comunidade.

Respeita os oito baixo do teu pai!
Respeita os oito baixo do teu pai!
(FERREIRA, 2019, p. 317).

Geralmente, os filhos, na época em que Gonzaga cresceu, seguiam a profissão dos pais, principalmente no trabalho da roça: “quando os filhos dos moradores completavam doze anos, tinham que dar dois dias de trabalho por semana aos patrões. Em geral, iam trabalhar na roça” (DREYFUS, 2012, p. 41). Gonzaga não fez diferente quanto à atividade do pai, que era a de consertar instrumentos. Em certo sentido, aprimorou essa atividade,

ampliando-a. O refrão e a voz coletiva, que ao fim e ao cabo é uma voz autocrítica do enunciador que se desculpa por ter em algum momento se desligado do pai, por ter de algum modo desejado mangar dele, reafirmam, para o sujeito que produziu a música e para a comunidade, os valores ideologicamente marcados “de homens simples, fatalistas, moralistas, de vidas centradas na família e no trabalho” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2011, p. 183).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após analisar a letra da música “ Respeita Januário” do cantor e compositor Luiz Gonzaga, entendemos que há uma concordância em relação à riqueza cultural nordestina. Outro ponto convergente foi o tema da imigração, encontramos essa temática sendo trabalhada na presente música e encontramos nessa letra de música a luta e resistência do povo nordestino.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. A invenção do Nordeste e outras artes. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DREYFUS, Dominique. Vida do viajante: a saga de Luiz Gonzaga. 3. ed. São Paulo, 2012.

FERREIRA, José de Almeida. Luiz Gonzaga, o rei do baião: sua vida, seus amigos, suas canções. Curitiba: Appris, 2019.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Mini Aurélio: o minidicionário da língua portuguesa. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

HOUAISS, Antonio. Grande Dicionário Houaiss. 2021. Disponível em: <https://houaiss.uol.com.br/>. Acesso em: 14 ago. 2021.

VILLA, Marco Antonio. Quando eu vim-me embora: história da migração nordestina para São Paulo. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

LADY MACBETH E O PAPEL DA MULHER NO SÉCULO XX

Giovanina Ferreira Barbosa

RESUMO

Este trabalho procurará ilustrar esse poder dramático, representado pela força de uma personagem feminina com trechos de seus diálogos tremendamente persuasivos e repletos de inteligência, jogando uma luz especial na peça de William Shakespeare: **Macbeth**.

Palavras-chave: educação; protagonismo feminino; igualdade de gênero.

1 INTRODUÇÃO

Durante mais de trezentos e cinquenta anos, William Shakespeare manifestou-se como o mais popular dramaturgo inglês. No palco, no cinema e na televisão as suas peças são vistas por uma vasta audiência. As pessoas leem e releem as suas peças por prazer, por busca de conhecimento cultural e artístico, e os estudantes, ao lerem seus trabalhos pela primeira vez, ficam maravilhados.

Uma comédia shakesperiana é repleta de entretenimento. As personagens são surpreendentes e, na maioria das vezes, detentoras de diálogos sarcásticos.

Enquanto assiste a uma tragédia shakesperiana, a audiência sente-se comovida e em eterno estado de expectativa. Depois da encenação os espectadores ficam tranquilos, desprendidos de qualquer tipo de piedade ou terror.

Através da pesquisa, procurar-se-á analisar o papel da personagem feminina central, *Lady Macbeth*, no papel de protagonista da peça **Macbeth**, buscando ressaltar o seu poder de persuasão. Logo, o objetivo da pesquisa será analisar o discurso persuasivo da personagem, buscando fazer uma relação com o papel da mulher no início do século XX.

O trabalho traz no capítulo II uma introdução histórica, contextualizando o Renascimento, época em que William Shakespeare viveu.

Serão observados no capítulo III a biografia do autor e os seus quatro períodos literários, tudo a partir de uma contextualização histórica no qual se inserirá o dramaturgo à sua época.

Uma breve análise crítica observará os elementos formais da peça: espaço, tempo e uma síntese das personagens serão descritos nos respectivos capítulos IV e VI.

No capítulo V, abordar-se-á o poder persuasivo da personagem Lady Macbeth, através de seu discurso.

Nas considerações finais serão descritas as possíveis conclusões acerca da análise do discurso da personagem e menção da presença do teatro na vida das pessoas no século XVI.

E, por fim, nos capítulos VIII e IX conterão as referências bibliográficas e os anexos, que ilustrarão: dois quadros dos artistas Franz Hals e Pieter Bruegel, frases de efeito da obra, uma sinopse da peça Macbeth em filme, dois artigos a despeito do dramaturgo sendo um de John Updike e o outro comentando sobre o lançamento da recente biografia do dramaturgo, escrita por Park Honan, algumas imagens das manifestações artísticas e festivas do aniversário de William Shakespeare, do Centro de Estudos Ingleses das obras shakesperianas e da catedral onde repousa os restos mortais do dramaturgo.

2 CONTEXTO HISTÓRICO

As pessoas estão sempre em contato com uma das mais importantes manifestações do espírito humano: a arte. Na vida cotidiana, deparam-se frequentemente, com quadros nas paredes das casas e esculturas nas praças. Ouve-se música, assiste-se a filmes, peças de teatro e espetáculos de dança. Leem-se romances, contos e poesias. Imagina-se, dessa forma, que qualquer pessoa em contato com tal manifestação é capaz de dar um exemplo de arte ou citar uma obra de arte.

Bem mais difícil, no entanto, é definir arte. Igualmente difícil é dizer se um objeto é ou não uma obra de arte. Um vaso grego, feito para guardar azeite, pode estar hoje em um museu como exemplo da arte grega.

De qualquer modo, qualquer que seja a sua definição, a arte sempre está ligada às ideias de expressão e de beleza.

As diversas artes são diferentes formas de linguagem. A linguagem falada e escrita não é a única maneira de se expressarem ideias e sentimentos.

Os movimentos da dança, as cores e as formas em uma pintura, a expressão e os gestos de um ator, o cenário e a iluminação de um palco são também linguagens artísticas.

A arte também se caracteriza por ser uma recriação da realidade. O pintor, o poeta, o escultor, o romancista procuram mostrar, através das suas obras, a sua maneira de sentir e ver as coisas. Com elas, o homem pensa sobre si próprio e sobre a sua existência. Exalta e critica. Mostra-se surpreso, irônico, alegre, triste, esperançoso ou desesperado com a condição humana. Fala de amor, paixão, ódio, heroísmo, crueldade, bondade, perfídia e santidade. Enfim, reinterpreta a vida. Nisso está a beleza da arte.

Também não é fácil definir beleza. Pode-se, contudo, dizer que o belo é alcançado com a combinação harmônica, seja de sons, cores ou formas.

Ocorre, porém, que não existem critérios universalmente válidos para se separar o belo do feio. Isso depende dos valores vigentes em cada sociedade e em cada época. O que deixa clara a existência de uma relação estreita entre a arte e a sociedade que a produziu. A arte é um componente essencial de qualquer sociedade. É possível, então, relacionar a arte com a realidade política, social, econômica e cultural de uma época.

É o que esta pesquisa tentará fazer a seguir, procurando ressaltar como as transformações em vigência na Europa nos séculos XV e XVI também se manifestavam na arte. Novas experiências, novas ideias, uma nova arte.

2.1 Renascimento

O crescimento do comércio tomou conta da Europa nos séculos XIII, XIV e XV e acabou por imprimir às cidades uma vida mais dinâmica e agitada. O conjunto de conhecimentos artísticos, literários e científicos que já vinham se desenvolvendo desde o começo da Baixa Idade Média, foi ainda mais impulsionado com a nova vida das cidades.

Os homens que viveram o período do Renascimento cultural não queriam reconhecer na cultura de sua época a continuação da expansão cultural da Baixa Idade Média, por isso batizaram o seu período com o nome de Renascimento. Que pretendiam eles com isso? Queriam dizer que a cultura clássica greco-romana havia morrido durante a Idade Média e renascido nos séculos XV e XVI.

Foram esses mesmos homens que espalharam a ideia de que a Idade Média havia sido uma Idade das Trevas, uma forma de supervalorizar o período em que viviam, pois o uso do nome de Renascimento para o período que se estende de 1300 a cerca de 1650 é discutível do ponto de vista de exatidão histórica, pois supõe a perda de interesse, durante a Idade Média, pela cultura clássica, o que é incorreto, como atestam a obra de autores como Dante, John of Salisbury ou as *Carmina Burana* (os poemas monásticos dos manuscritos encontrados no Mosteiro de São Benedito, na Alemanha). Na verdade, o Renascimento dos séculos XV e XVI foi a culminação de uma série de pequenos renascimentos cujo início pode ser localizado já no século XI, e que abrange não só o desenvolvimento das artes dentro de moldes clássicos, mas também importantes realizações no campo da ciência, da política, da pedagogia e da religião. Além disso, o Renascimento assistiu ao fortalecimento de certos ideais e atitudes dominantes que viriam marcar profundamente o mundo moderno: o hedonismo, o naturalismo, o individualismo e, no sentido mais amplo, o humanismo, ou seja, a glorificação do que é humano e natural, em oposição ao divino e ao extraterreno.

Causas principais do Renascimento:

- a) a influência das civilizações sarracena e bizantina;
- b) o surto de um comércio florescente;
- c) o crescimento das cidades;
- d) a renovação do interesse pelos estudos clássicos nas escolas dos mosteiros e das catedrais;

e) a invenção da escrita com tipos móveis.

O movimento inicia-se na Itália, de onde se irradia para o resto da Europa, pois na península itálica as tradições clássicas eram mais vigorosas do que em todo o resto do continente; somando-se a isso o fato de a cultura italiana ter nessa época uma feição mais profundamente secular do que a dos demais países do Ocidente; e, por desfrutar do monopólio virtual do comércio com o Oriente, a Itália sofreu pressão direta das influências culturais bizantinas e sarracenas.

2.2 Características do Renascimento

O termo Renascimento se deve à inspiração da Antiguidade Clássica, cuja cultura também valorizava o ser humano e a natureza. Os humanistas eram admiradores dos clássicos.

Por que os humanistas consideravam a cultura greco-romana superior à cultura medieval?

Primeiro, porque a cultura greco-romana valorizava o homem, vendo nele a beleza. A arte renascentista mostra muita semelhança com as obras gregas que se conservaram no aspecto da valorização da beleza e na representação perfeita do corpo humano. Ambas as artes valorizavam a natureza e o homem.

Segundo, porque os humanistas valorizavam muito o uso da razão, uma outra característica das sociedades grega e romana.

É necessário entender bem o que quer dizer *usar a razão*. Quando, antes de resolver um problema, reflete-se sobre todas as soluções possíveis, mede-se os prós e os contras e decide-se por aquela que parece ser a mais adequada para alcançar os objetivos, está-se sendo guiado pela razão.

Os humanistas acreditavam que, se os homens orientassem a suas ações pela razão, poderiam melhorar a si próprios e a sociedade. Davam grande valor ao estudo e ao saber, pois segundo eles, quanto mais uma pessoa soubesse, melhor seriam as suas decisões. Incentivavam as pessoas a ler os gregos e romanos, não para decorá-los, mas para entendê-los e superá-los.

Quando os humanistas defendiam a liberdade de pensamento, estavam estimulando as pessoas a terem espírito crítico em relação às ideias existentes. Ou seja, as pessoas deveriam ter liberdade para ler o que bem entendessem, sem ter de aceitar verdades absolutas. Essas ideias estão presentes nas obras de muitos escritores renascentistas.

Ariosto, por exemplo, em seu livro **Orlando Furioso**, criticou a magia e a superstição da época.

Maquiavel, outro escritor desse período, escreveu **O Príncipe**, aplicando a razão ao conhecimento da política, indicando os melhores meios para alcançar e manter o poder.

Na pintura e na escultura da Idade Média o tema era, na sua quase totalidade, religioso inspirado nos assuntos bíblicos e na tradição católica. A vida dos santos, os milagres, o sofrimento, o castigo eram as cenas retratadas. Tinham um caráter público, pois as obras faziam parte da decoração das igrejas e catedrais. Em uma sociedade na qual a imensa maioria era constituída de analfabetos, essa arte tinha um caráter didático.

Na arte do Renascimento, os temas religiosos continuam predominando, mas as figuras ganharam humanidade. Ao procurar expressar sentimentos tipicamente humanos, os artistas exaltavam a vida. A preocupação com a beleza e a perfeição levou os artistas a estudarem o corpo humano e a natureza para melhor reproduzi-los (cf. págs. 43 e 44 Anexo A-B).

Começaram a surgir também quadros que retratavam cenas do cotidiano e pessoas. Ricos e nobres passaram a decorar as suas casas com obras de arte. Encomendavam retratos seus, dos filhos, da mulher, dos antepassados. A arte, antes pública, exibida nas igrejas, tornou-se propriedade particular.

A tentativa de reproduzir com perfeição a realidade levou o uso da perspectiva na pintura. O espaço do quadro devia ser dividido racionalmente e as proporções, calculadas com exatidão para dar a noção de profundidade.

2.3 Itália, o berço do Renascimento

O Humanismo e o Renascimento artístico tiveram início na Itália, por volta de 1300. Isso se explica porque, por essa época, as cidades italianas eram os maiores centros do comércio europeu. Em cidades como Gênova, Veneza e Florença, os ricos banqueiros e comerciantes, por simpatizar com as ideias humanistas, protegiam escritores e pintores renascentistas. Essas ideias valorizavam os prazeres materiais e as coisas boas da vida.

Comerciantes, banqueiros, nobres e até mesmo papas passaram a sustentar artistas e escritores. Forneciam casa, comida e uma certa quantia em dinheiro e, em troca, os artistas produziam obras que passaram a embelezar as suas residências e igrejas.

A presença do florentino Michelangelo é exemplo do mecenato que as artes recebiam nessa época, pois a pedido do Papa Julio II, pinta um grandioso mausoléu que só termina quarenta anos depois da encomenda, decora a Capela Sistina, iniciando os afrescos em 1508 e pinta com Leonardo da Vinci as cenas do Julgamento Final, na capela de mesmo nome. Faz contribuições ainda, para a arquitetura (com Pietá, a ponte Santa Trinitá etc), para a literatura (com a obra **Rimas**) e às ciências físicas.

Esses financiadores de artistas e protetores da arte eram chamados de *mecenas*, referência a um romano da época de Augusto (século I) que também promovia a arte.

As casas e castelos, que até então tinham poucos móveis e paredes nuas, ganharam vida e cor quando os maravilhosos quadros e esculturas dos artistas renascentistas passaram a decorá-los. Os artistas ensinaram os burgueses e os nobres a gostarem de arte.

As cidades também sofreram a influência das novas ideias. As muralhas e torres que as cercavam e defendiam foram desaparecendo. Construíram-se bonitas e confortáveis residências.

Esse motivo levou o burguês da época a desejar que a sua casa fosse a mais confortável e a mais bem decorada, pois isso lhe traria muito prestígio, razão pela qual, financiava os artistas do Renascimento.

Outro fator importante do pioneirismo italiano no Renascimento foi a presença do passado clássico mais acentuado na Itália. Aí a antiga cultura greco-romana deixou mais raízes, pois era o centro do império.

2.4 A rápida difusão das novas ideias e o Renascimento fora da Itália

Da Itália, as ideias humanistas e as novas concepções artísticas dos pintores e escultores se espalham pela Europa. Essas ideias foram bem aceitas porque a expansão do comércio tinha atingido e integrado várias áreas do continente. Ao alterar a realidade econômica e social dessas áreas, o comércio criou condições para que as novas ideias fossem bem aceitas.

Em cada uma dessas áreas, surgiram vários artistas e escritores que adotaram as novas ideias e concepções artísticas. Alguns nomes destacaram-se dos demais e suas obras são admiradas até hoje.

O holandês Erasmo de Rotterdam, na sua obra **Elogio da Loucura**, criticou os costumes existentes na sociedade europeia de 1500. Entre eles, o luxo do clero. Por outro lado, defendeu a liberdade de interpretação dos textos sagrados.

Mas foi da Espanha que veio uma transformação profunda na estética literária, com Miguel de Cervantes (1547-1616). Antes dele, os personagens eram sempre a encarnação do bem e do mal. Cervantes retrata um mundo em decadência, que teima em sobreviver na figura de **D. Quixote**. A impressão é a de que Dom Quixote dormiu um sono profundo durante a Idade Média e acordou na Idade Moderna. Ele insistia em usar, por exemplo, as armas da cavalaria medieval, num momento em que já existia a arma de fogo, que podia rapidamente pôr fim ao cavaleiro. Cervantes estabeleceu, pela primeira vez, o diálogo entre os personagens: Dom Quixote fala com seu escudeiro, Sancho Pança, aliás, mais voltado para o mundo real do que o seu senhor. Nessa obra o autor ainda tem a preocupação em ridicularizar a nobreza feudal e os costumes da época.

A França conheceu a criação da obra renascentista principalmente depois que seus exércitos ocuparam a Itália e dela trouxeram alguma influência. A arquitetura francesa passou a ser influenciada por novos estilos e a literatura conheceu grandes escritores. O mais famoso deles foi, sem dúvida, François Rabelais (1494-1553), que

escreveu um livro defendendo a ideia de que os homens deviam se guiar apenas pelas leis da natureza. Com isso, estava querendo dizer que a Igreja devia se ocupar apenas da vida espiritual e deixar os problemas da vida material para que os homens resolvessem. Foram críticas contundentes à tradição e à autoridade da Igreja. Sua obra máxima, **Gargântua e Pantagruel**, criticava a sociedade em geral.

Não se pode deixar de lembrar que também Portugal participou do Renascimento literário com Camões e sua obra épica, **Os Lusíadas**. Também o teatro português sofreu renovações com Gil Vicente.

Muitas outras obras foram escritas defendendo e expondo as novas ideias humanistas.

Por volta da metade do século XV, uma invenção ajudou enormemente a difusão das ideias humanistas. Nessa época, Gutenberg criou a máquina impressora. Até então, os livros eram manuscritos, por isso muito caros. Poucas pessoas podiam comprar um livro. Com a máquina de Gutenberg, os livros podiam ser impressos em grande quantidade; com isso, as ideias humanistas circularam com mais rapidez pela Europa.

O desenvolvimento das atividades comerciais, ao transformar profundamente a economia, a sociedade e a política europeias dos séculos XV e XVI, contribuiu para acelerar as mudanças no espírito das pessoas e fazer com que essas tivessem, a partir daí, uma nova visão de mundo do homem.

O novo homem europeu era diferente do homem medieval, estava menos preso à tradição e às verdades absolutas. Procurava insistentemente conhecer o mundo e a sociedade através do uso da razão. Embora, sem deixar de acreditar no céu, era um homem que lutava para encontrar o paraíso aqui na terra.

As ideias humanistas, que muito influenciaram o renascimento artístico, estão também na base da ciência moderna. Explicar o mundo racionalmente é um dos princípios da ciência herdados do humanismo.

A região dos Países Baixos (Holanda) e da Bélgica teve um desenvolvimento econômico semelhante ao da Itália. O processo de urbanização permitiu produzir uma cultura rica, ligada ao dinamismo de uma nova economia.

Na pintura, um dos mais famosos pintores, que tinha um público relativamente garantido, foi Peter Bruegel (cf.pág. 43 Anexo A), que viveu em Antuérpia por volta do ano de 1550. Outras obras de arte admiradas eram os retratos feitos pelos irmãos Hubert e Jan Van Eyck, famosos pelo preciosismo de detalhes em suas pinturas, em que as paisagens expressas adquirem um destaque ímpar.

A Espanha também teve sua cota no Renascimento cultural artístico, com El Greco (1541-1614) cuja pintura religiosa era adequada ao clima da Contrarreforma católica, se aproximando mais do estilo barroco do que do renascentista.

Na Alemanha destacaram-se Hans Holbein e Albrecht Dürer, que retrataram o clima da Reforma protestante iniciada na região.

A Inglaterra renascentista deu ao mundo um nome que se imortalizou no teatro: **William Shakespeare** (1554-1616), ator e autor, escreveu várias peças retratando, com muita profundidade, as emoções e os anseios humanos, como por exemplo, em **Hamlet**. Sua produção literária coincide com o governo de Isabel I, que foi uma grande estadista britânica, ligada à alta burguesia e à nobreza financista. Por essa razão, Shakespeare retrata em sua obra a ideia de uma sociedade estável, mas sempre temerosa de perder essa situação de bem-estar.

3 BIOGRAFIA

William Shakespeare foi um dramaturgo e poeta inglês, nascido em Stratford-upon-Avon, em 1564, e falecido na mesma cidade, em 1616 a 23 de abril, com cinquenta e dois anos de idade.

Ele era o terceiro filho de John e Mary Shakespeare e, ao todo, eram oito irmãos.

Em 1582, quando estava com dezoito anos, casou-se com Anne Hathaway, que vivia em Shotery e era sete a oito anos mais velha que Shakespeare. Tiveram três filhos, duas moças e um rapaz.

Sabe-se muito pouco da vida de Shakespeare mas ocorre o mesmo com todos os dramaturgos elisabetanos, pois as peças não foram consideradas, na época, como obras literárias, mas como meros livretos para os atores, de modo que não se prestou àqueles autores a consideração de lhes preservar as circunstâncias biográficas. Sua família era de pequenos proprietários, e Shakespeare deve ter recebido boa educação

secundária, pois não era nada inculto, embora não satisfizesse às exigências de erudição dos séculos XVIII e XIX. Parece não ter encontrado ambiente em sua cidade e foi para Londres, onde se dedicou à profissão pouco apreciada de ator, sem ter muito sucesso. Mas teve muito sucesso como dramaturgo e ficou rico como proprietário do “Globe Theatre”.

Retirou-se cedo para sua cidade natal, onde levou uma vida de abastado proprietário. O seu túmulo encontra-se na Trinity Church.

A verdadeira biografia de Shakespeare são suas obras dramáticas. Não é, porém lícito querer tirar delas uma **filosofia de Shakespeare** ou **religião**, pois o dramaturgo não fala nunca em seu próprio nome, o que diz nas peças só o dizem as ações dos personagens. Shakespeare é todos eles em conjunto e, por isso, já foi chamado de ‘homem de dez mil almas’.

Acrescenta-se que não é possível verificar a cronologia exata de suas peças na ordem em que foram escritas. Mas as datas de publicação, alusões e acontecimentos contemporâneos e a evolução gradual do verso shakesperiano permitem estabelecer uma cronologia aproximadamente certa.

Entre 1590 e 1594 escreveu:

- o drama **Titus Andronicus** (Titos Andronicos), sua estreia
- as 3 partes da peça histórica **King Henry VI** (Rei Henrique VI), ainda imatura
- como continuação dessa trilogia **King Richard III** (Rei Ricardo III), que já tem um grande papel central
- a comédia plautina **The Comedy of Errors** (A Comédia dos Erros)
- a farsa **Taming of the Shrew** (A Megera Domada)
- a comédia **The Two Gentleman of Verona** (Os dois Cavalheiros de Verona)
- e a encantadora comédia renascentista **Love’s Labour’s Lost** (O Labor do Amor Perdido)

A fase entre 1595 e 1597 é a das grandes obras da mocidade:

- **Romeo & Juliet** (Romeu e Julieta), a tragédia do amor
- a tragédia histórico-política **King Richard II** (Rei Ricardo II)
- a comédia **A Midsummer Night's Dream** (Um Sonho de uma Noite de Verão), que tem profundezas inesperadas
- o drama histórico-patriótico **King John** (Rei João)
- e a grande comédia **The Merchant of Venice** (O Mercador de Veneza), com um papel trágico no centro
- a essa fase continua imediatamente **King Henry IV** (Rei Henrique IV), com maior maturidade na construção das peças

Entre 1597-1600:

- **King Henry V** (Rei Henrique V)
- **The Merry Wives of Windsor** (As Comadres de Windsor)
- **Much Ado about Nothing** (Muito Barulho por Nada)
- **Twelfth Night** (Décima Segunda Noite)
- **As you like it** (Como você gosta disso)
- **Julius Caesar** (Julio Cesar)

De 1601 a 1608 é a fase das grandes tragédias e das peças chamadas problemáticas:

- **Hamlet** (Hamlet)
- **Troilus & Cressida** (Troilus e Cressida)
- **All's Well That Ends Well** (Tudo está bem quando tudo termina bem)
- **Measure for Measure** (Medida por Medida)

- **Othello** (Otelo)
- **King Lear** (Rei Lear)
- **Macbeth** (Macbeth)
- **Coriolanus** (Cariolanus)
- **Anthony & Cleopatre** (Antônio e Cleópatra)
- **Timon of Athens** (Timon de Atenas)

A última fase, 1608-1613, prefere temas poéticos, quase contos de fadas:

- **Pericles** (Péricles)
- **Cymbeline** (Cimbeline)
- **The Winter's Tale** (Contos de Inverno)
- **The Tempest** (A Tempestade)
- **King Henry VIII** (Rei Henrique VIII)

Existe sobre essas peças shakesperianas uma bibliografia de análise muito extensa, inspirada pelos mais diferentes métodos de interpretação.

No século XIX, por exemplo, época do romance, preferiu-se a análise psicológica dos personagens, foi dominante o estudo das peças como estruturas organizadas.

Já a crítica moderna considera e interpreta as peças como poemas, pois Shakespeare é o maior de todos os dramaturgos, mas é também, em primeira linha, um dos melhores poetas renascentistas, chegando a publicar numerosas poesias em sua mocidade.

Contudo, Shakespeare foi menos apreciado na segunda metade do século XVII. Somente no século XVIII ressurgiu na Inglaterra, França e, sobretudo, Alemanha. Desde então continua dominando os palcos do mundo inteiro. Sua primeira edição completa é de 1623.

Shakespeare foi traduzido para todas as línguas, com êxito variado. Porém, o esforço empenhado para restabelecer um texto seguro tem sido imenso. A tradução mais satisfatória parece ser em alemão. No Brasil, as melhores traduções de peças isoladas se devem a Onestaldo de Pennafort, Manuel Bandeira e Péricles da Silva Ramos.

Depois dessa breve exposição de dados biográficos e bibliográficos, faz-se necessário lembrar que a discussão do presente trabalho é ilustrar através das falas de Lady Macbeth o seu poder maquiavélico e persuasivo, levando em consideração o estudo da peça **Macbeth**, à qual a personagem pertence.

Aliando a isso, a demonstração, o significado e as mudanças de espírito que as palavras exercem sobre as pessoas, procurando contribuir para futuras discussões acerca do papel feminino nas peças de William Shakespeare.

3.1 Os quatro períodos literários de Shakespeare:

O primeiro período literário de Shakespeare foi um período de aprendizagem e situa-se entre os seus vinte e seis e trinta anos, quando imitava a tragédia e a comédia romanas e seguiu o estilo dos escritores que o antecederam.

O segundo período foi marcado pelas obras: **Romeu e Julieta**, **O Mercador de Veneza**, e **Henrique VI**, demonstrando poder e maturidade.

O estilo preferido era a comédia romântica.

O terceiro período começa com **Hamlet**, que foi escrito em 1601. Durante oito anos, Shakespeare debateu-se com o problema do mal no mundo, houve momentos até que ele atingiu um pessimismo desesperador. Até mesmo as comédias deste período se tornaram amargas.

Esta grande fase pertence ao período jacobita, não ao elisabetano. A rainha Elisabeth I morrera em 1603, e Jaime VI da Escócia unira os dois reinos como Jaime I da Inglaterra. Os Homens de Lord Chamberlain¹ se tornaram os Homens do Rei, e Shakespeare se tornou um Camareiro Real. Nenhuma euforia em relação a essa

¹ Os *homens de Lord Chamberlain*: eram serviçais fiéis que serviam a esse nobre pertencente ao séc. XVI. Quando a rainha Elisabeth I morre em 1603, e Jaime VI da Escócia une os dois reinos como Jaime I da Inglaterra. Os homens de Lord Chamberlain se tornam os "Homens do Rei", e Shakespeare é promovido a Camareiro Real.

promoção e à sua consagração, acima de qualquer dúvida, como o maior poeta de sua época, acha-se refletida em sua obra, nem mesmo em suas comédias. **Tudo está bem quando tudo acaba bem e Medida por Medida** não foram criadas para o riso. **Macbeth** que com seu cenário escocês, homenageia um rei escocês, é em um nível um compêndio das coisas que interessavam a Jaime I - seus próprios ancestrais, o predomínio da bruxaria - mas, em outro, é uma visão muito amarga da vida.

No quarto período Shakespeare utilizou uma nova forma. Era a tragicomédia, ou, romance dramático. **The Tempest**, é talvez, o melhor exemplo deste novo estilo.

4 Análise da obra MACBETH

4.1 Personagens: introdução explicativa

Segundo Ulisses Infante², “as personagens de uma narrativa são seres fictícios, criaturas de papel e tinta moldadas pelo escritor por meio da organização de traços recolhidos e trabalhados pela imaginação”. Inseridos num mundo construído que segue uma coerência interna, os personagens subordinam-se a ela, agindo e reagindo de acordo com as regras de funcionamento desse universo possível. Sua movimentação é que determina o andamento da ação, o enredo existe por meio dos personagens, que nele ganham vida.

A relação entre os personagens de uma narrativa e os seres humanos da realidade concreta deve ser entendida a partir da discussão sobre a construção de mundos possíveis. O conhecimento que se obtém a respeito das pessoas e de sua realidade é fragmentário e incompleto: é perceptível que essas se surpreendam às vezes com atitudes imprevisíveis. Isso porque, o que se conhece de si mesmas é sempre pouco em relação ao que são, pois não se domina toda a realidade em que vivem, nem é possível observar esta realidade ininterruptamente; não se pode conhecer os segredos que guardam nem alcançar todas as suas características. Já os personagens da ficção são oferecidos como um esquema pronto, subordinado às regras de um universo que se abre ao nosso conhecimento pormenorizado pela leitura e releitura de um texto, pode-se alcançar certa segurança em relação ao modo de ser de um personagem, arriscando-

² *Ulisses Infante*: é autor de várias obras voltadas para o ensino da Língua Portuguesa: *Do texto ao texto – Curso Prático de leitura e Redação*; *Curso de Gramática Aplicada aos Textos* e *Textos: leituras e escritas*. Editado em três volumes.

se a oferecer explicações para seu comportamento graças às leis internas da realidade imaginada a que pertencem. A personagem shakesperiana Lady Macbeth, não foge à regra, pois através do caminho que o trabalho irá percorrer, a leitura e a releitura da peça, poderão se dar algumas explicações a despeito de seu comportamento arbitrário e doentio.

A relação que se estabelece com os personagens de uma narrativa oferece algum conforto, pode-se dizer que se conhece e que se domina suas características. Essa sensação pode fazer com que se experimente parte do poder criador do ficcionista. Conseguir-se, afinal, chegar a pormenores do universo que ele elaborou e conhecer intimamente suas criaturas. Os grandes escritores, como Shakespeare, no entanto, conseguem conferir a seus personagens certa complexidade que os torna tão insondáveis como os seres humanos apesar de pertencerem a um universo que é entregue como um produto acabado, mantêm sempre ambiguidades que desafiam. É o caso das famosas personagens femininas de William Shakespeare, particularmente Lady Macbeth e Pórcia de **O Mercador de Veneza**, responsáveis por muitas discussões e poucas conclusões.

O que se pode notar, segundo Daniel Sibony³, é que em ambas as peças o feminino em Shakespeare é realmente muito presente. Na peça **O Mercador de Veneza**, é Pórcia quem ludibria a lei na cena do julgamento, salvando a vida de Antônio. É Jéssica quem, em virtude da sua percepção espiritual, aponta o caminho pelo qual todos podemos libertar-nos da servidão da forma, refira-se esta à raça, à religião, ou a qualquer outro atributo de natureza externa. Com efeito, “o eterno feminino guia-nos para cima e para frente”. Pórcia ainda representa a faceta espiritual que se prende com sabedoria ante a presença do amor. O significado de Pórcia no **Mercador de Veneza** é idêntico ao de Helena – o eterno feminino – no **Fausto** de Goethe.

Para melhor analisar o poder persuasivo de Lady Macbeth, far-se-á necessário ressaltar o estudo das categorias de personagens.

Segundo Ulisses Infante, no desenvolvimento do enredo, os personagens organizam-se em diferentes relações, passando a exercer papéis uns em função dos

³ Daniel Sibony: psicanalista francês, publica a obra *Na companhia de Shakespeare*, analisando nesta o poder feminino e outros símbolos psíquicos presentes nas peças tragicômicas do dramaturgo.

outros. Pode-se apontar a existência de algumas categorias mais ou menos fixas nas narrativas mais convencionais: o **protagonista**, o **antagonista**, e os **personagens secundários**.

Classifica-se como **Protagonista** – o personagem principal da narrativa, a quem se devem as principais ações dinamizadoras do enredo ou a quem o texto dedica maior pormenorização de atitudes e emoções.

E **Antagonista** – o principal opositor do protagonista. Suas atitudes provocam o surgimento de conflitos, cuja superação conduz às transformações.

Personagens secundários, adjuvantes ou **coadjuvantes** – surgem ao redor do protagonista ou do antagonista, auxiliando-os ou prejudicando-os em suas atitudes. Sua atuação é normalmente a mesma ao longo de toda a trama.

O trabalho de caracterização dos personagens pode produzir diferentes resultados. De acordo com o desenvolvimento que lhes confere o ficcionista, pode-se falar na existência de dois tipos de personagens: os planos e os esféricos.

Os **personagens planos** ou **desenhados** – caracterizam-se por um número pequeno e fixo de atributos, o que torna sua conduta previsível. Normalmente, resumem certos comportamentos estereotipados, apresentando as dimensões humanas na vida social: são os tipos e as caricaturas.

Já os **personagens esféricos** ou **modelados** – são apresentados com um número maior de características, distribuídas ao longo do texto de forma a tornar seu comportamento mais complexo e pouco previsível. Tendem a mostrar as dimensões mais íntimas da vida humana, os momentos em que se abandona a comédia social e se reflete sobre a própria maneira de ser.

A caracterização da personagem é feita por meio da combinação de vários recursos narrativos. São fontes de informações os dados fornecidos pelo narrador, as atitudes do personagem (sua atuação, suas falas, seus pensamentos), as opiniões de outros personagens. Deve-se atentar a todos esses detalhes sem nunca abandonar nosso senso crítico, não se deve aceitar tudo o que o narrador afirma sobre determinado personagem como verdade incontestável, do mesmo modo, deve-se tomar as justificativas de um personagem para seus próprios atos com um certo cuidado, pois um de seus traços de personalidade pode ser justamente a auto-indulgência; opiniões de

outros personagens devem ser avaliadas dentro do conjunto de relações que estabelecem com o personagem analisado.

Além disso, deve-se ter consciência de que nossa própria maneira de encarar a realidade pode conduzir a diferentes opiniões sobre determinados personagens. De qualquer forma, personagens bem-construídos sempre acabam passando para o repertório vivencial do leitor, ajudando-o a compreender a realidade ou solidarizando-se com ele na perplexidade diante de fatos e acontecimentos.

4.2 Nomes das personagens e traços psicológicos das protagonistas em Macbeth

Macbeth: general do exército escocês, personagem protagonista, ambicioso, que almeja cargos em razão de suas lutas. Com a profecia das bruxas principia a ambicionar o trono, não se importando com as consequências e auxiliado por Lady Macbeth, mata o rei Duncan. Também contrata três assassinos para matar Banquo e seu filho Fleance, porém este consegue fugir, pois estes últimos representavam uma ameaça a seu reino, conquistado pela morte do rei Duncan. Após a morte de Banquo, Macbeth tem delírios e percebe o fantasma desse em seu banquete

Duncan: rei da Escócia, boa índole, sabia agradecer os feitos de seus guerreiros.

Malcolm: primogênito, herdeiro do trono, príncipe de Cumberland, refugia-se na Inglaterra após o assassinato do pai. De caráter pervertido (amores volúveis), cheio de vícios, quando Macduff pede a ele que tire Macbeth do trono ele pede perdão e promete ser um bom rei como o seu pai e como o rei Eduardo da Inglaterra, que era considerado um santo rei. Promete ainda, títulos de nobreza a Macduff e aos seus aliados.

Donalbain: poucas aparições na peça; refugia-se na Irlanda após o assassinato de seu pai, Duncan.

Banquo: general do exército escocês, apresenta-se como um personagem de caráter nobre, é uma antítese do caráter de Macbeth. O bom e honorável Banquo é uma voz da razão e da sabedoria que advertem Macbeth. Seu assassinato é um ato cáustico e repugnante, um episódio trágico que exalta o estado emocional da platéia.

Lady Macbeth: mulher forte, não é agradável, é insistente, ambiciosa, malvada e diabólica, praticamente é ela quem planeja todo o crime. Uma personagem má, que se preciso for, para que os seus desejos se tornem reais, não pestaneja em matar seu próprio filho, esmagando-lhe a cabeça. Personagem mística permeada de nuances de feitiçaria, enlouquece e se suicida no final da peça.

As três bruxas e a bruxa-mestre Hécate: são personagens míticas, detentoras das profecias que tornarão Macbeth rei. Representam o despertar de uma ambição adormecida na essência de Macbeth.

Macduff: fiel a Malcolm, trava um duelo com Macbeth e decepa-lhe a cabeça, é o primeiro a reconhecer Malcolm como rei da Escócia.

Lady Macduff e seu filho: são assassinados por Macbeth. Essa não entende porque seu marido fugiu para a Inglaterra, fica decepcionada e sua preocupação maior é casar-se de novo para que seu filho não fique órfão, e ela, mal-falada na corte.

Nobres cavalheiros da Escócia

Lennox

Ross

Menteith

Angus

Caithness

Fleance: filho de Banquo

Siward: Conde de Northumberland, general das forças inglesas

O jovem Siward: seu filho

Seyton: um oficial a serviço de Macbeth

Menino: filho de Macduff

Um Médico inglês

Um Médico escocês

Um Capitão

Um Soldado

Um Porteiro

Um Velho

Três assassinos

Dama de Companhia a serviço de Lady Macbeth

Aparições

Lordes, Cavalheiros, Oficiais, Soldados, serviçais e Mensageiros.

4.3 Sinopse

Em Macbeth, as feiticeiras em seu canto anunciam a guerra, seu final e a confusão de todas as coisas. Logo após, elas se encontram com Macbeth vencedor dos rebeldes da Escócia. Elas lhe predizem que receberá o título de Barão de Cawdor, e que será rei; mas que Banquo, o outro general, será pai de reis.

Quando Macbeth sabe, pouco depois, que o rei Duncan, seu primo, de fato o nomeou Barão de Cawdor, passa a ter apenas uma idéia, que ao mesmo tempo o fascina e o aterroriza: realizar através de um assassinato a etapa seguinte do seu “destino”. Cumprindo, assim, as previsões das feiticeiras, matar o rei que justamente naquela noite vem à sua casa para honrá-lo pela sua nomeação.

Lady Macbeth, a quem ele falara da “profecia”, dissipa a golpes de palavras convincentes e de sarcasmo as hesitações do seu homem. De noite, ele devidamente persuadido por sua esposa, apunha-la Duncan, e este é o início do seu caos interior. Logo, faz-se surgir na alma de Macbeth: remorsos, terrores, alucinações, vigilância de todos os momentos e artifícios derrisórios para manter as aparências.

Assim, quando Macduff, o terceiro general, descobre o corpo do rei, Macbeth mata os guardas, imputando-lhes a culpa pela morte do rei e pretextando sua raiva.

De fato, é o desencadeamento de uma série de assassinatos, onde os suspeitos devem ser abatidos.

Os filhos de Duncan fogem para a Inglaterra e Irlanda. Macbeth se faz coroar no lugar deles. Frequentemente, a predição relativa a Banquo o obceca. Decide então, enviar matadores contra Banquo e sua família, mas o filho deste consegue escapar, e o espectro de Banquo vem assombrar as festas do rei.

Por sua vez Macduff foge e pede asilo ao rei da Inglaterra e um exército para vingar-se.

Logicamente, Macbeth sempre esperando dominar o seu destino que lhe escapa à medida que ele o “realiza”, faz matar a mulher e o filho de Macduff.

A partir daí não encontra mais apoio, nem mesmo de Lady Macbeth que o insulta e o sustenta alternadamente, e desespera de fazer dele um “homem” digno desse nome. Retorna às feiticeiras a quem interroga e que respondem de uma forma que o faz perder-se e exasperar-se, a ponto de não entender sequer a pequena parte da verdade possível da mensagem delas: “Macbeth não será vencido até que a grande floresta de Birnam que sobe a colina para Dunsinane marche contra ele...”⁴ ou ainda “Ninguém nascido de mulher pode fazer mal a Macbeth”⁵ (devia ser muito bem sabido na corte que Macduff havia nascido por cesariana, e que era iminente uma invasão pela floresta).

Em todo caso, em torno de Macbeth brame a revolta. Lady Macbeth fracassa, por sua vez, obcecada com a limpeza de suas mãos, que havia mergulhado no sangue do rei na noite do assassinato; ela soçobra na ausência, depois na loucura e no suicídio.

Quanto a Macbeth, esgotado de ódio e furor, exasperado por ter sempre visto fugir os seus intuitos sob o efeito dos atos destinados a fazê-los se aproximar, fracassa vendo realizarem-se as duas predições das irmãs fatais: os soldados ingleses fazem o assalto coberto de galhos – floresta em movimento – e Macduff o mata dizendo-lhe o segredo de seu nascimento.

Comentários da peça **Macbeth**

⁴ Macbeth, edição Arden, Londres, Methuen, 1951, IV, 1; 92-94.

⁵ IV, 1; 80-810.

A peça é uma tragédia resultante da ambição e do remorso. Para essa tragédia, Shakespeare inspirou-se em Holinshed, e em alguns pontos transcrevendo-os literalmente e em outros, alterando-os livremente. No cronista, o rei Duncan morre em combate com Macbeth; em Shakespeare, Macbeth apunhala o rei durante o sono. Como Jaime I, perante o qual se representou provavelmente na peça, pretendia descender de Banquo, não foi este implicado por Shakespeare no crime, acredita-se também, que ele tenha-se utilizado do **Discurso de Feitiçaria** de Reginald Scott, e da **Demonologia** de Jaime I. Afirma-se igualmente que o iniciante da floresta ambulante se encontra no folclore dos povos semíticos e indo-europeu, por essas razões, J.M. Robertson⁶ julga ter havido um Macbeth pré-shakesperiano.

No primeiro monólogo de Macbeth em que as três bruxas o informam que será rei, este sente seu desejo mais íntimo se inflamar, pois queria o trono para si. Macbeth, então faz uma escolha consciente: abandonar a moralidade e procurar a ambição. Logo, seus primeiros pensamentos revolvem em torno das conseqüências de se cometer o crime depois do mesmo concretizado, suas preocupações primárias residem na possibilidade de ver o seu bem extorquido por outrem, daí decide, eliminar Banquo, pois este e seus descendentes diretos representavam uma ameaça à sua posteridade.

Nesse contexto, Lady Macbeth é o par perfeito e ideal para o grande general escocês, pois, ela completa e provê a personalidade de seu marido. É perceptível que há entre os dois uma relação de dependência e de afinidade de ações e comportamentos, já que ambos são ambiciosos. Apesar de haver por parte de Macbeth certa culpa moral, mas isso não o impede de agir. Ao contrário é esse receio moral que o impulsiona ao ato, despertado é claro pelas palavras de Lady Macbeth.

5 Análise do Poder de Persuasão de Lady Macbeth através de seus diálogos

A análise inicia-se com uma pergunta bastante pungente: Se está dito que Macbeth será Rei, porque ele e sua amada esposa forçam o destino a se concretizar imediatamente?

Para responder a essa questão faz-se necessário compreender o discurso da personagem, Lady Macbeth, para traçar possíveis conclusões acerca do comportamento obsessivo e persuasivo da mesma, procurando comprovar que as palavras dela

⁶ *J.M. Robertson*: crítico literário inglês. Acredita segundo seus estudos, que a obra shakesperiana – **Macbeth** – tem suas origens no folclore dos povos semíticos e indo-europeu.

carregam significados simbólicos e persuasivos. E que, diversas vezes, a força dessas desencadeia toda uma correlação de atos.

Segundo o psicanalista francês Daniel Sibony, nessa peça, intervêm “o traço matricial, o lado homem de Macbeth é frágil, ele coloca a sua mais louca, a sua mais extrema liberdade sob o signo de uma obediência...” E, diga-se de passagem, uma obediência servil... Mas, por quê?

O que se pode salientar, por enquanto, é que a força de pensar de Macbeth, de interpretar, de diferir é reabsorvida na submissão... que produz o enunciado a que ele se submete. De repente, as mensagens que emanam do Outro (as palavras de Lady Macbeth e as premonições das feiticeiras), são para ele imperativos; presságios a serem autenticados.

Assim, quando Lady Macbeth argumenta:

“(...) Eu amamentei e sei como é doce amar o pequeno que me suga: pois muito bem, no momento em que ele sorrisse para o meu rosto, eu teria arrancado o bico do meu seio de suas gengivas sem dentes, e lhe teria feito saltar o cérebro se o tivesse jurado como vós jurastes a este (...)”

Para o grande general Macbeth, essas palavras soam como ordens a serem cumpridas, pois destruir uma vida para manter a palavra, significa equivaler a vida, e tornar autenticado o poder que almeja alcançar. Lembrar-se-á ainda, que nosso homem e sua mulher não se deixam seduzir. Eles são presas de um desejo.

O Outro em Macbeth tem uma força descomunal, e entende-se por Outro, o feminino: Lady Macbeth; feiticeiras; e formas múltiplas do feminino. Esse feminino, de que se fala se apóia na palavra, o poder de persuasão da palavra que se apóia na concretização de um desejo, que é a obtenção e a manutenção do poder.

E, Lady Macbeth é exemplo claro disso, reta, implacável quanto à palavra a cumprir; quanto à palavra que faz lei. À sua maneira, ela reengendra o seu homem como um estilete sangrento que inscreve a palavra lei. Lady Macbeth é a palavra feita corpo, o desejo do ato que consome o desejo; do ato que deixa o mundo desnudado e os seres reduzidos a si mesmos.

Esse assassinato que ela propõe no diálogo, seria o do filho que ela concebeu com seu homem, o filho que ela não teve? De fato, ela teve um filho, ela o amamentou. Talvez tivesse um filho com ele. Mas, seu homem é também para ela um filho, filho cuja natureza “está excessivamente plena do leite da ternura humana para perceber o caminho mais curto”. E, qual seria esse caminho mais curto? Matar Duncan? Banquo e seus descendentes?

Lady Macbeth ansia o poder tanto quanto seu marido, pois “aquilo que desejas grandiosamente, desejas santamente”. Mas, ela teme o medo, a insegurança de seu marido, a fragilidade deste diante das decisões que precisa tomar, por isso ela o persuade e Macbeth cai em meio à catástrofe: autossugestão pela figura do Outro (formas múltiplas do feminino: Lady Macbeth e Feiticeiras) , frente ao qual está sem defesa, como um bebê de peito. Dito de outro modo, aconteceu-lhe estar exposto à sua ‘mãe’; à palavra de sua ‘mãe’ sem nenhum outro recurso.

O desejo de Lady Macbeth, é mais forte que o poder de Macbeth em decidir pelo que é moralmente correto. Porque quando ela tem um desejo, ela o deseja até o seu desnudamento, por conseguinte, até o seu extermínio; até a verdade total, por conseguinte até a crueldade em certo sentido, a crueldade corresponde a ser verdadeiro em relação a quem quer que seja *aconteça o que acontecer*.

Da referência paterna Lady Macbeth dirá: “...eu mesmo o teria matado se ele não me tivesse lembrado meu pai...” Ela se referia ao rei Duncan.

Sibony ainda afirma que se há uma patologia em Macbeth, “ela pode ser dita de maneira muito simples; ‘se essas mulheres o dizem, se minha ‘mãe’ o afirma, se minha mulher o confirma... se o Outro o deseja... Então, este é o meu desejo...” Patologia muito ampla; ela oscila entre paranoia e histeria.

Logo o mergulho de Macbeth na “Mulher” torna-o vulnerável quanto às alucinações. Ele as solicita é quando deseja reencontrar uma segunda vez as feiticeiras e Macbeth mergulha numa “Mulher barbada” Shakespeare esclarece que as feiticeiras têm barbas, e esta “Mulher total” pela qual está tomado só se prende a uma coisa: ao real do desejo, à sua pregnancy mortífera.

Macbeth alimenta a fantasia de ser cuidado, embonecado, acalentado, tendo o poder real, é claro, ser mimado como uma criança, irresponsável, ter o poder que tem uma criança, mas ter o poder no estado real, e por isso, montar o golpe da dívida

absoluta, colocar os outros em obrigação de amor, de ternura, do amor devido a uma criança, mas ele seria a criança já pai, venerado, fruindo como senhor, uma fruição de escravo.

Em Macbeth, percebe-se que suas raízes são uma palavra de mulher que resolve sua feminilidade; por vias perversas (feiticeiras) ou totalitárias (sua mulher).

O laço com o desejo de Lady Macbeth é total. Uma palavra deve atingir o alvo no momento que a inscreve. Seu homem hesita frente ao assassinato, ela quer que ele chegue ao fundo da palavra, que desarraigue a palavra no ato que ela expressa. Esse culto da palavra mantida segue junto a um *ódio pela palavra*.

O amor também, ela o quer real, seja ela a sua causa ou seu objeto. A Macbeth que invoca a ética social. (“não se assassina, um homem bom que se tem sob o nosso teto”), ela retruca: “De agora em diante, darei o mesmo valor ao teu amor [que à tua palavra]”.

Ela esquece que um ato tem efeitos de retorno, que é preciso que se retorne a ele. A ela o que fascina e enlouquece é o *sem retorno* do seu ato. Ela confunde, irreversível e ‘sem retorno’. Pois, ela será o retorno vivo do seu ato, o ato do qual ela não retorna como se ele houvesse esgotado todo o ser dessa mulher. Toda a sua “verdade”, como se ela o houvesse *preenchido*.

Lady Macbeth identificou desejo e ato, palavra e corpo. A ideia do vestígio, do resto e do retorno não faz sentido para ela. Por isso, irá delirar, em torno do vestígio (o lavar de mãos compulsivo – analisado mais tarde pelo psicanalista, Freud), da mancha impossível de apagar.

Logo, para ela o desejo deve encontrar o objeto com o qual coincidir; ele deve poder tomar corpo; fazer-se coisa e fixar-se como ato. Mas, ela mesma não está preparada para essa posição mortífera e insustentável.

No universo dos Macbeth existe o assassinato que os chama e recorda, lançados que estão na perseguição daquilo que os impulsiona: o poder.

Portanto, inserindo os dois em um contexto, ditado pela sede do poder, pode-se compreender que as ambições ou intenções de Macbeth não eram nada boas, logo Lady Macbeth é para ele seu par ideal, porque ela o completa e provê a sua personalidade

ambiciosa e sanguinária, poucas 'qualidades' que faltam a Macbeth, Lady Macbeth as preenche.

Sendo assim, se a peça está completa em sua fórmula, com personagens tão brilhantemente arquitetados, se faz preciso salientar que existe uma compreensão entre os mesmos que dependem de sentimentos em lugar de palavras.

Fato percebido na leitura da carta que faz do marido, na qual ele conta as premonições (profecias) das bruxas, destinando-o a ser rei. Ela, nesse momento, também se sente emocionalmente alterada por aquelas palavras. Não se contém, e exprime em suas falas o desejo de monarca:

“thou... shalt be

What thou art promised”

(I.v.13-14).

Mas ela tem medo que Macbeth não seja vil o suficiente para obter a sucessão pelos meios mais diretos. Ela, então revela a sua própria natureza sobrenatural invocando os espíritos do mal:

“Come, you spirits

That tend on mortal thoughts, unsex me here,

And fill me, from the crown to the toe, top-full

Of direst cruelty !...”

(I.v.38-41).

Percebendo que as esperanças do marido pela coroa podem ser impedidas pelos seus sentimentos de humanidade, ela pede para que os seus próprios sentimentos humanitários sejam suprimidos. Isto prova que ela não é a vilã dura, fria e insensível da peça, mas uma personagem que terá que pensar com seus melhores sentimentos, sentimentos estes comuns à maioria das naturezas humanas.

Mas, ela é, talvez, a mais propositada, a menos pronta a considerar assuntos secundários. Até mesmo esses que dizem respeito à consciência, e isto é porque ela,

distinta do marido, não tem nenhuma necessidade de premonição sobrenatural, razão pela qual nenhuma profecia é dada a sua pessoa.

Quanto ao assassinato do rei Duncan, ela e seu marido entendem e compreendem um ao outro, e percebem que o rei naquela noite não deixará o castelo vivo.

Lady Macbeth parece desejar que o plano inteiro seja posto e feito pelas suas mãos, porque ela acredita firmemente em seu propósito de se tornar rainha. Porém, quando é chegada a hora do assassinato, ela detém sentimentos e sensações intranquilas frente à concretização do ato. Então Macbeth assume a sua parte no clímax da ação dramática, assassinando o rei, com ela admitindo que não pôde assassiná-lo porque este lembrava o rosto do pai.

“Had he resembled

My father as he slept, I had done’t”

(II.ii.12-13).

Logo, as ações malévolas dela são dificultadas pelo despertar de sentimentos paternos.

Suas falas comovidas completam significativamente o seu tratamento de anfitriã ao receber o rei Duncan em seu castelo. Fatos comportamentais que se contrapõem à situação de assassinato do rei, pois, Lady Macbeth está pronta a ocultar o crime. Ela vê o sangue nas mãos do marido e diz:

“A little water cleans us of this deed.”

(II.ii.66).

É ela que com a sua praticidade percebe a necessidade de trocar as suas roupas e as do marido por roupas de dormir, porque as pessoas que estavam hospedadas em seu castelo, poderiam mais tarde querer saber o motivo deles não estarem na cama quando Duncan foi assassinado.

Já no assassinato de Banquo, Macbeth parece ser menos dependente da esposa. É ele quem o planeja, com os dois assassinos, e então só depois fala para a esposa do crime. Ela fica insegura no princípio, mas é logo convencida. E, então Macbeth

manda assassinar Banquo e seu filho, porém, este último escapa, sendo genitor, mais tarde, da linhagem monarca escocesa.

“Be innocent of the knowledge, dearest chuck,

Till thou appeand the deed”

(III.ii.46-7).

Macbeth não sabe se, mais uma vez, vai precisar de Lady Macbeth. É quando o fantasma de Banquo vem assombrar o seu banquete. Lady Macbeth entra novamente em cena, explicando aos convidados ao procurar atenuar a situação:

“Sit, worthy friends. My lord is often thus,

And hath been from his youth”

(III.iv.53-4).

Na segunda aparição, ela fala do desequilíbrio do marido como uma “coisa comum” e até mesmo sugere um tratamento para isto:

“I pray you, speak not, he grows worse and worse,

Question enrages him”

(III.iv.117-18).

Como se o incidente fosse uma ‘coisa comum’. Ela acredita que ele precisa dormir e, assim que os convidados partem em atropelo, Macduff é mencionado como o próximo centro de oposição (o sangue chama sangue), e Macbeth tenta descansar.

Porém, Lady Macbeth está impossibilitada de dormir em paz. Na grande cena no início do V Ato, ela aparece com uma vela na mão. As lembranças e sentimentos do assassinato de Duncan entram em seu sono, causando o seu sonambulismo.

E nas cenas posteriores, ela fornece palavras de encorajamento para o seu marido. Mas, principalmente ela já não acredita mais que alguma água poderá lavar suas mãos.

“All the perfumes of Arabia will not sweeten this little hand.”

(v.i.40-I)

Isto revela que ela é responsável pelos crimes, suas palavras não a tornam livre dessa responsabilidade. Em seus atos finais ela não é vista. Contudo, um grito de mulher é ouvido quando Macbeth está colocando em ordem as defesas do castelo. Este grito anuncia a morte de sua esposa, que já estava impossibilitada de dormir e de viver em paz.

Para Macbeth, quando ele ouve a notícia da morte da esposa, a vida passa a parecer enigmática e sem valor. Ele perdera o seu melhor apoio e, de agora em diante terá que lutar só.

Fica claro que, a mola frasal que move toda essa turbulenta e sangrenta peça é: “este é o teu desejo então realiza-o...”. Essa ordem imperativa irá tomar formas surpreendentes, mostrando o arrancamento da dimensão da fantasia enquanto proximidade ao desejo de concretizar a premonição.

Quanto à relação existente entre o papel da mulher ao longo da história deste drama, e a mulher hoje, poderá notar-se que assim como a primeira (Lady Macbeth) a segunda deixou a posição secundária na sociedade para dividir as responsabilidades com o homem, de igual para igual, sem partir para o feminismo exacerbado.

Entre as vitórias da segunda, listam-se conquista do mercado de trabalho, divisão da economia e do poder político, chefia da família e controle da educação. E as da primeira: o controle e o poder, mesmo que temporário, sobre o outro.

E, agora, a mulher atual volta-se ao seu corpo, às suas necessidades, e redescobre as maravilhas de ser mulher, a feminilidade e a sexualidade.

Esse ser feminino que, durante séculos, foi representado pela imagem de Afrodite, a deusa do amor, em cenas artísticas: preparando-se para tomar banho, perdendo uma sandália, colocando as mãos sobre seus seios ou em sua área púbica, olhando seus glúteos por cima do ombro ou escolhendo seus braceletes ou outros acessórios. Agora, contempla estas imagens, que sempre provocaram um gozo sexual muito especial no público masculino, participando ativamente da sociedade à qual pertence.

O Dia Internacional da Mulher, instituído no dia 8 de março de 1857 e motivado pela morte de 129 mulheres operárias, é exemplo claro da participação feminina em uma sociedade marcada pelo protecionismo patriarcal.

O dia ficou registrado como um dia dramático na história da humanidade. A 2ª Conferência Internacional Socialista, realizada em 1910, em Copenhague, Dinamarca, aprovou uma resolução que estabelecia o dia como o marco da luta pelo reconhecimento dos direitos da cidadania feminina.

Com o decorrer do tempo, a data passou a ser comemorada em vários países do mundo, mas foi oficializada somente em 1975 pela Organização das Nações Unidas (ONU) como o Dia Internacional da Mulher.

6 TEMPO E ESPAÇO

O teatro renascentista, ao qual William Shakespeare honrosamente pertence, recoloca no centro das atenções, o homem.

O dramaturgo com sua proposta ideológica e com sua linguagem inovadora faz com que o teatro dessa época se torne mais expressivo e inovador.

Nessa forma de drama, dar-se-á o resgate da visão grega aristotélica, a que foi atribuída a formulação da **lei das três unidades predominantes no teatro: a unidade de ação, de tempo, e de espaço**. O tempo é o da ação presente e tudo se resume no diálogo.

O espaço na peça: Macbeth se desenrola em espaços abertos e fechados, por exemplo: nas salas do castelo, em florestas, pântanos, países como: Inglaterra, Escócia e Irlanda são citados;

Sala do castelo: | Depois que sua majestade partiu para a guerra, viu-a levantar-se da cama, vestir o roupão, abrir o armário tirar um papel dobrá-lo, escrever, depois ler o que tinha escrito | (Ato III, cena IV)

Sala do palácio: | Procuraremos alguma desolada sombra e em lágrimas tristes aliviemos nossos corações | (Ato IV, cena III)

Caverna: | Maus espíritos da noite, negros, brancos e cinzentos... | (Ato IV, cena I)

Campo e floresta: | Que mata é aquela à nossa frente? |

O tempo em Macbeth: é psicológico e cronológico.

Cronológico: | Não vi o relógio; a lua já se pôs. E ela se põe à meia-noite| (Ato III, cena I)

Psicológico: | O velho: setenta anos vivi e guardo memória de horas terríveis e de estranhas coisas | (Ato II, cena IV).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os acontecimentos históricos compõem o grande cenário da Arte, e ele muda significativamente no tempo, que separa a morte de Geoffrey Chaucer⁷ do nascimento de Shakespeare. O mundo medieval teocêntrico dá lugar a um admirável mundo novo, em que o homem ocupa o centro do palco.

A época Elisabetana (1558-1603) faz com que nesse período a Inglaterra tenha a sua época de ouro, em todos os sentidos, tornando-se uma das principais potências europeias.

Na época medieval, de uma forma incipiente, o teatro já existia nas peças de mistérios e milagres.

Com a Renascença, o teatro começa a sentir a influência dos clássicos, e aparecem as primeiras comédias e tragédias. Estas influenciadas por Sêneca, no aspecto da linguagem retórica e florida, bem como nos enredos violentos e sanguinários.

A popularidade do teatro era tanta que levou à construção de um edifício, em 1576, exclusivamente para a representação de peças – “The Globe Theatre”, que em meio a incêndios e peste, em 1613, apresentava uma nova peça de Shakespeare,

⁷ *Geoffrey Chaucer*: poeta e escritor, nascido em 1340. Escreveu *The Tales of Canterbury*, nessa obra Chaucer encontra seu próprio território e dá a literatura algo inovador: a observação da vida como era de fato vivida e as imagens de pessoas que eram reais, descritas em um contexto que era na época, absurdamente comum: as peregrinações.

Henrique VIII. No primeiro ato, soam dois canhões, numa saudação ao rei. Os negligentes fogueteiros põem fogo na palha que recobre o teto, destruindo o teatro. As epidemias eram também grande motivo de aflição para os teatros. Por causa delas, os grupos de atores eram obrigados a partir em *tourné*: em 1953, todas as salas foram fechadas por causa da peste.

Nos três andares de galerias, com cerca de oitocentos espectadores, pavoneavam-se as elegantes senhoras e os ricos burgueses. Eles ficavam acima da plateia, onde se amontoava o povo mais simples. Alguns senhores jogavam cartas ou fumavam. Se o público não gostasse da peça, reclamava, dando gritos e atirando sementes de maçã nos atores!

A atmosfera era pesada, os espectadores trocavam injúrias grosseiras e os atores, exageradamente maquiados e usando trajes de cores berrantes, declamavam seu texto, lançando uma torrente de palavras, de imagens e de pensamentos. A linguagem de Shakespeare, de uma riqueza incomum, abrange as expressões populares, a fala elegante dos cortesãos e também os jargões agressivos dos bandidos. Em seu característico estilo teatral, Shakespeare mistura a magia e o vício, a fantasia e o crime, as lágrimas e o riso, a filosofia e os gracejos.

Intensa é a relação entre Shakespeare e o teatro, onde foi sócio, ator e autor.

Com suas peças nunca monolíticas, mesmo na exposição pomposa da vida de reis, há sempre o lugar para o humor e também uma deliciosa mistura de fantasia e realismo na criação de um mundo fictício, onde o romantismo ocupa um papel preponderante, retratam ainda a alegria de viver em histórias que 'quase' sempre acabam bem.

Shakespeare com o auxílio da linguagem mágica tocava de perto sua plateia, assim como nos toca até hoje.

O que o teria, levado a impregnar as grandes tragédias que escreveu entre 1601 e 1608 de intenso pessimismo com relação à vida? Nada se pode afirmar a esse respeito.

O que se pode levantar, nessas páginas finais, é o fato de suas personagens, essencialmente as femininas, deterem o poder, seja este de decisão, de persuasão ou de configuração política.

São elas que arquitetam, planejam e dizem como os demais personagens devem agir, até o cair das cortinas.

William Shakespeare, nesse contexto, estava à frente de sua época. Época em que as mulheres se limitavam a desempenhar o papel de meras procriadoras e donas de um lar, seguindo os preceitos, ainda, medievais. Mulheres que não haviam conquistado o direito de interpretar as peças shakesperianas – pois como se sabe os papéis femininos das peças eram em sua maioria representados por homens.

A grandeza do dramaturgo se confirma, mais uma vez, ao perceber e tornar a mulher como sujeito da ação dramática, e não como mera figurante. Isso se confirma em *Lady Macbeth* e na figura de Pórcia no **Mercador de Veneza**.

Em seus últimos anos de vida, Shakespeare escreveu 154 sonetos que formaram as mais belas páginas líricas da literatura inglesa.

As primeiras composições da série falam-nos do amor, de um amor imutável e perfeito, admiração pelo ser humano, pela beleza física e pela capacidade de intelecto. Vide abaixo o exemplo, de uma das obras mais líricas de William Shakespeare o soneto de nº 18:

*Shall I compare thee to a summer's day?
Thou art more lovely and more temperate.
Rough winds do shake the darling buds of May,
And summer's lease hath all too short a date.
Sometime too hot the eye of heaven shines,
And often is his gold complexion dimmed;
And every fair from fair sometime declines,
By chance, or nature's changing course, untrimmed;
but thy eternal summer shall not fade,
Nor lose possession of that fair thou ow'st,
Nor shall death brag thou wand'rest in his shade,
When in eternal lines to time thou grow'st.
So long as men can breath or eyes can see,
So long lives this, and this gives life to thee.*

William Shakespeare - 1609.

Contextualizando o dramaturgo à sua época pode-se perceber que o Renascimento cultural foi, enfim um fenômeno adequado às transformações materiais que estavam ocorrendo em toda a sociedade europeia. Essas profundas transformações econômicas e sociais não poderiam deixar de afetar o espírito de William Shakespeare. Restando a Reforma Protestante ser fato decorrente também dessas grandes transformações.

O Renascimento é tido pela história universal como um vasto movimento que, no início dos tempos modernos, renovou além das artes plásticas e as letras, procurou inserir também 'sangue novo' à organização política e econômica da sociedade, seguindo os exemplos e modelos da Antiguidade Clássica. Esse período deve ser caracterizado, sobretudo como uma época de transição entre as Idades medieval e moderna, e em que se evidenciaram lado a lado princípios e conceitos antigos e novos.

Como homem do Renascimento, Shakespeare já não percebia a plenitude do mundo medieval, em que o significado de cada fenômeno se achava em última instância determinado por pontos de vista absolutos, dominado pelas concepções da Igreja; mas, observava que ainda não estava suficientemente precisado um sistema de conceitos científicos e de princípios sociais que lhe pudessem proporcionar estabilidade e segurança.

A Idade Média caracteriza-se pelo predomínio da fé; na época moderna, haveria grande preponderância de ciência e de concepções científicas na vida social; o homem do Renascimento estava no limiar entre esses dois mundos. Todavia, a simples libertação da rigidez medieval ensejou a libertação de grandes energias na sociedade da época.

8 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BURGESS, Anthony. *A Literatura Inglesa*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1999.

CEVASCO, Ma. Elisa & SIQUEIRA, Valter Lellis. *Rumos da Literatura Inglesa*. 5.ed. São Paulo: Ática, 1999.

Coleção: *Hora da Pesquisa*. 1.ed. São Paulo: Atualidades Pedagógicas Ltda: p.492-493; 389.

Educação: [http:// www.vbookstore.com.br](http://www.vbookstore.com.br)

FERREIRA, José Roberto Martins. *História*. vol. V. São Paulo: FTD, 1997.

FONTANEL, Beátrice & D'HANCOURT Claire. *O Teatro no Mundo*. São Paulo: Melhoramentos. 1995.

Gênios da Pintura. *Maneiristas e Barrocos*. p. 17, p.137. São Paulo:1980

História do século XX. 1900-1914. Ed. Abril Cultural.

INFANTE, Ulisses. *Curso de Literatura de Língua Portuguesa*. São Paulo: Scipione, 2001.

Literatura Inglesa: <http://www.shakespeare-online.com>

SHAKESPEARE, William: *Macbeth*. Porto Alegre: L&PM, 2000.

SHAKESPEARE, William: *O Mercador de Veneza*. Porto, s/d, p. 102.

SIBONY, Daniel: *Na companhia de Shakespeare*. Rio de Janeiro: Imago, 1992.

TOTA, Antônio Pedro & BASTOS, Pedro Ivo de Assis: *História Geral*. São Paulo: Nova Cultural, 1994.

9 ANEXOS

O artista **Pieter Bruegel** (1525?-1569), holandês, tem sua primeira obra assinada em 1557, casa-se com Mayken, fixa residência em Bruxelas e com ela tem dois filhos. “É um testemunho fiel de um mundo intocado pelo Renascimento. A aldeia medieval: o povo e a natureza, o real e o sonho”.

Sua obra (XIV – XV), **Dança Campestre** (114 x 164 cm; 1568), está no Museu Histórico de Arte, Viena. As festas populares – a muitas das quais o artista costumava comparecer – foram captadas por Bruegel através de imagens movimentadas e coloridas.

O artista **Franz Hals** (1581?-1666), nascido em Antuérpia. Pintou diversos nobres, oficiais e pessoas de sua época. “Um homem de seu tempo, um pintor do futuro. Sua coragem de ousar antecipou em 250 anos a arte impressionista”.

Sua obra (XII), **Monsieur Peeckelhaering** (74 x 61 cm), está na Pinacoteca de Kassel. Foi pintada em 1638 ou 1639, o retrato caracteriza-se por uma espécie de violento realismo, raro nas obras da época, mas que se tornaria freqüente alguns séculos depois.

Frases de efeito na obra Macbeth

ATO

Tens medo de nos atos... mostrar-se igual ao que és nos teus anelos?

BEM E MAL

Neste mundo terreno onde é louvável fazer o mal, o bem fazer é insânia perigosa.

CORTESIA

Para comer todos têm suas casas; o tempero melhor em casa alheia é sempre a cortesia. (1605-1606).

ENGANAR

Para o mundo enganardes, a aparência tomai do mundo. (1605-1606).

FERRO

Dobra-se o ferro enquanto ele está quente. (1605-1606).

HOMEM

Ouso fazer tudo o que faz um homem: quem fizer mais é que deixou de sê-lo.

PINTURA

Os mortos e os que dormem são pinturas, nada mais.

PONTO PIOR

As coisas, quando o ponto pior atingem, ou aí param, ou de novo sobem para onde antes estavam (1605-1606).

REMÉDIO

O que não tem remédio não deveria nem ser pensado.

SANGUE

O sangue chama sangue.

TRABALHO

O trabalho agradável é remédio da canseira.

A peça Macbeth de William Shakespeare é transformada em filme

Macbeth (Inglaterra, 1971. Columbia) – Roman Polanski escolheu rodar aquela que talvez seja a mais brutal e inquietante das peças de William Shakespeare. Saiu-se com uma adaptação que é um tributo não só à obra do dramaturgo, mas também à possibilidade de transformar o grande teatro em magnífico cinema.



Macbeth: magnífico cinema

Macbeth (Jon Finch) é o nobre escocês que, impulsionado pela mulher (Francesca Annis), trai a própria consciência e o seu rei, de quem é favorito, na ânsia de tornar real a profecia de que ele vai ocupar o trono.

Desde a primeira cena, Polanski estabelece o tom do filme: um contraste entre o realismo da encenação (esplendidamente fotografada) e o clima de ambição e violência do qual Macbeth é ao mesmo tempo fruto e propagador. Não menos importante, o polonês Polanski demonstra ter um ouvido e tanto para os ritmos do texto.

O PAPEL DO PROFESSOR NA PROMOÇÃO DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: ESTRATÉGIAS E DESAFIOS

Juliana Araujo Klein Freire

RESUMO

A promoção da aprendizagem significativa é um imperativo crucial no cenário educacional contemporâneo, e o papel do professor emerge como elemento central nesse processo dinâmico. Este artigo se propõe a explorar profundamente as intrincadas relações entre o professor e a construção do conhecimento significativo pelos alunos.

Palavras-chave: aprendizagem significativa; criança; escola.

INTRODUÇÃO

A aprendizagem significativa, fundamentada nas teorias cognitivas de David Ausubel, vai além da simples memorização, engajando os alunos na incorporação de novos conhecimentos aos seus esquemas preexistentes. Nesse contexto, o professor desempenha um papel vital como mediador, facilitando a conexão entre conceitos abstratos e a realidade vivida pelos estudantes.

Na fundamentação teórica, será examinada a teoria da aprendizagem significativa, destacando seus princípios fundamentais e a aplicabilidade prática no ambiente educacional. A compreensão desses fundamentos servirá como base para a discussão aprofundada sobre como o professor pode se posicionar como um eficaz mediador do conhecimento, promovendo uma aprendizagem que transcende a superficialidade para se tornar duradoura e aplicável.

Ao explorar estratégias pedagógicas específicas, este artigo oferecerá uma análise crítica de métodos que têm demonstrado eficácia na promoção da aprendizagem significativa. Desde abordagens baseadas em problemas até a integração de tecnologias educacionais, será examinado como o professor pode personalizar sua abordagem de ensino para atender às necessidades individuais dos alunos e proporcionar uma experiência educacional enriquecedora.

Contudo, esse processo não está isento de desafios. O quinto capítulo abordará minuciosamente os obstáculos enfrentados pelos educadores na busca pela aprendizagem significativa. Sejam barreiras institucionais, resistência por parte dos alunos ou desafios inerentes à diversidade de perfis de aprendizado, a compreensão desses desafios é crucial para desenvolver estratégias efetivas de superação.

Em última análise, este artigo não apenas se propõe a analisar o estado atual do papel do professor na promoção da aprendizagem significativa, mas também busca lançar luz sobre futuras direções de pesquisa e desenvolvimento profissional. Ao

explorar estudos de caso de práticas exemplares, oferecerá insights valiosos para os educadores, destacando como estratégias inovadoras podem ser implementadas com sucesso em diversos contextos educacionais. Assim, este trabalho busca contribuir para a contínua evolução do papel do professor como agente facilitador de uma aprendizagem que vai além do superficial, alimentando a curiosidade, a compreensão e o pensamento crítico dos alunos.

1. O PROFESSOR COMO MEDIADOR DO CONHECIMENTO

Ao adentrar no intrincado universo da educação, percebo que o professor desempenha um papel fundamental como mediador do conhecimento. Este papel vai muito além de transmitir informações; trata-se de guiar os alunos na construção ativa de significados e na assimilação de conceitos de maneira profunda e duradoura. Como educador, compreendo que ser um mediador eficaz implica em criar pontes entre os conhecimentos prévios dos alunos e os novos conteúdos, promovendo uma aprendizagem que vá além da mera memorização.

Alicerçado na teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel, reconheço que o processo de mediação exige sensibilidade para identificar os esquemas cognitivos dos estudantes, permitindo-me adaptar as estratégias de ensino de forma personalizada. Não se trata apenas de repassar informações, mas de proporcionar experiências de aprendizagem que conectem os conceitos abstratos com a realidade vivida pelos alunos, estimulando a construção de um conhecimento sólido e interconectado.

Ao longo da minha jornada como educador, tenho buscado explorar diversas estratégias pedagógicas que atuem como catalisadores na mediação do conhecimento. Desde a utilização de metodologias ativas até a incorporação de recursos tecnológicos, entendo que a diversidade de abordagens enriquece o processo educacional, permitindo que cada aluno encontre seu próprio caminho na construção do entendimento. Ser um mediador implica, portanto, em flexibilidade e adaptação constante para atender às necessidades e estilos de aprendizagem variados presentes em minha sala de aula.

Contudo, reconheço que essa jornada de mediação não está isenta de desafios. A diversidade de perfis de alunos, suas experiências anteriores e as barreiras institucionais representam obstáculos a serem superados. Enfrentar esses desafios exige não apenas habilidades pedagógicas, mas também uma compreensão profunda do contexto educacional e um compromisso contínuo com o aprimoramento profissional.

Neste contexto, vejo-me não apenas como um transmissor de conhecimento, mas como um facilitador do processo de aprendizagem. Ao adotar uma abordagem centrada no aluno, busco criar um ambiente propício ao diálogo, à reflexão e à construção conjunta do saber. Assim, reitero meu compromisso em desempenhar o papel de mediador do conhecimento, ciente de que essa função não apenas enriquece a jornada educacional dos alunos, mas também contribui para o desenvolvimento de cidadãos críticos e autônomos.

2. ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Ao explorar o intrigante universo das estratégias pedagógicas para a promoção da aprendizagem significativa, é impossível não mergulhar na variedade de abordagens que podem transformar a sala de aula em um ambiente estimulante e enriquecedor. Sinto uma empolgação genuína ao compartilhar minhas reflexões sobre como os educadores podem desempenhar um papel ativo na construção de significado para os alunos.

Em primeiro lugar, destaco a importância de abordagens que coloquem os alunos no centro do processo de aprendizagem. Estratégias baseadas em projetos, por exemplo, proporcionam oportunidades para os estudantes aplicarem conceitos teóricos a situações do mundo real, estabelecendo conexões sólidas e duradouras. Ao envolver os alunos em investigações práticas e desafios do mundo real, essas estratégias não apenas estimulam a curiosidade, mas também promovem a aplicação prática do conhecimento adquirido.

Além disso, percebo a importância de estratégias que fomentem a interatividade e a colaboração. A aprendizagem significativa floresce em ambientes que incentivam a troca de ideias e a construção coletiva do conhecimento. Técnicas como aprendizagem cooperativa e discussões em grupo oferecem aos alunos a oportunidade de explorar perspectivas diversas, promovendo uma compreensão mais profunda e ampla dos conteúdos.

Outro ponto que me fascina são as estratégias que exploram as tecnologias educacionais de maneira integrada e inovadora. Ferramentas digitais, simulações interativas e recursos multimídia podem transformar a forma como os alunos interagem com o conteúdo, tornando-o mais acessível e envolvente. Ao incorporar a tecnologia de maneira estratégica, os professores podem potencializar a aprendizagem, tornando-a mais significativa e alinhada às expectativas e habilidades dos estudantes contemporâneos.

Entretanto, não posso deixar de reconhecer os desafios que surgem ao implementar essas estratégias. A adaptação de métodos pedagógicos tradicionais para abraçar abordagens mais inovadoras requer esforço e tempo. A resistência à mudança, tanto por parte dos educadores quanto dos alunos, é um obstáculo real, mas que pode ser superado com apoio, capacitação e uma abordagem gradual e sensível.

Ao finalizar estas reflexões sobre estratégias pedagógicas, sinto-me otimista quanto ao potencial transformador que essas abordagens oferecem. Cada estratégia adotada representa uma oportunidade de inspirar, desafiar e capacitar os alunos a construir significado em seu aprendizado. Estou ansioso para continuar explorando, experimentando e compartilhando práticas pedagógicas que verdadeiramente impactem a vida e o percurso educacional dos alunos.

3. DESAFIOS NA PROMOÇÃO DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Na jornada de promover a aprendizagem significativa em sala de aula, deparei-me com uma série de desafios que, por vezes, parecem constituir verdadeiros

obstáculos para alcançar esse objetivo. Um dos principais entraves que enfrentei foi a diversidade de estilos de aprendizagem presentes entre os alunos. Cada indivíduo absorve o conhecimento de maneira única, o que demanda uma constante adaptação das estratégias pedagógicas para atender às variadas formas de processamento de informações.

Outro desafio notório reside na resistência ocasional por parte dos alunos, que, por diferentes motivos, podem não se engajar plenamente no processo de construção de significado. Identificar as razões por trás dessa resistência e encontrar abordagens eficazes para superá-la tornou-se uma tarefa complexa, exigindo uma análise cuidadosa das dinâmicas interativas em sala de aula.

Além disso, a integração de tecnologias no ambiente educacional trouxe consigo desafios únicos. Encontrar o equilíbrio adequado entre o uso de recursos tecnológicos e a manutenção de uma abordagem centrada no aluno requer uma constante atualização e reflexão sobre as práticas pedagógicas. A transformação digital na educação, embora promissora, demanda esforços adicionais para garantir que as inovações contribuam efetivamente para a construção de significado.

Outro ponto crítico é a gestão do tempo em meio às demandas curriculares e às expectativas de cobertura de conteúdo. A promoção da aprendizagem significativa muitas vezes requer uma abordagem mais aprofundada e reflexiva, o que pode entrar em conflito com as pressões de completar programas extensos em prazos restritos. Encontrar maneiras de equilibrar eficácia e eficiência tornou-se uma constante reflexão em minha prática pedagógica.

Por fim, o papel do professor como agente de mudança na promoção da aprendizagem significativa também enfrenta desafios sistêmicos. A necessidade de alinhar as estratégias individuais dos educadores com políticas educacionais mais amplas e promover uma cultura escolar que valorize a aprendizagem profunda pode ser uma empreitada complexa, mas vital para criar um ambiente propício à construção de significado.

Em meio a esses desafios, percebo que a promoção da aprendizagem significativa é um processo dinâmico, exigindo uma abordagem flexível, perseverança e um comprometimento contínuo com a melhoria das práticas pedagógicas. É uma jornada desafiadora, mas os resultados, ao ver os alunos internalizando conceitos de maneira significativa, são gratificantes e motivadores para superar esses obstáculos.

4. ADAPTAÇÃO AO PERFIL DO ALUNO

A adaptação do professor ao perfil diversificado dos alunos, mergulhamos em um terreno pedagógico enriquecedor e desafiador. Como educador, percebo a importância vital de compreender as características individuais de cada estudante, reconhecendo que cada um traz consigo um conjunto único de habilidades, estilos de aprendizado e experiências prévias. Este capítulo visa explorar de maneira mais profunda como essa adaptação pode ser realizada de maneira eficaz, promovendo uma experiência de aprendizagem mais personalizada e significativa.

Em primeiro lugar, é imperativo reconhecer a diversidade presente na sala de aula, seja ela relacionada às aptidões cognitivas, estilos de aprendizado, origens culturais ou necessidades especiais. Ao me deparar com essa diversidade, compreendo a necessidade de estratégias pedagógicas flexíveis que possam ser ajustadas para atender às necessidades específicas de cada aluno. Isso implica em estar aberto a diferentes abordagens de ensino, reconhecendo que o que funciona para um aluno pode não ser tão eficaz para outro.

Outro aspecto crucial é a importância da comunicação aberta e eficaz entre o professor e os alunos. Isso envolve não apenas transmitir informações, mas também estar receptivo ao feedback dos estudantes. A coleta de informações sobre as preferências de aprendizado, interesses e desafios individuais dos alunos permite uma adaptação mais refinada das estratégias de ensino. Criar um ambiente de sala de aula onde os alunos se sintam à vontade para expressar suas necessidades contribui significativamente para a construção de uma abordagem mais personalizada.

Ao considerar a adaptação ao perfil do aluno, também reflito sobre a importância de incorporar tecnologias educacionais de maneira sensata. Ferramentas digitais podem oferecer recursos personalizados e abordagens interativas que atendem a diferentes estilos de aprendizado. No entanto, é crucial equilibrar o uso dessas tecnologias com abordagens tradicionais, garantindo que a inclusão digital não exclua aqueles que podem não ter acesso igual a recursos tecnológicos.

Além disso, a avaliação formativa desempenha um papel significativo na adaptação ao perfil do aluno. Ao monitorar continuamente o progresso dos estudantes, posso ajustar minhas estratégias de ensino para atender às suas necessidades em tempo real. Isso envolve não apenas avaliar o desempenho acadêmico, mas também considerar aspectos socioemocionais, promovendo um entendimento holístico do aluno.

Em última análise, a adaptação ao perfil do aluno é um processo dinâmico que requer constante reflexão e ajuste por parte do professor. Compreender que cada aluno é único e abraçar essa diversidade não apenas enriquece a experiência educacional, mas também contribui para o desenvolvimento integral de cada estudante. Ao abraçar essa abordagem adaptativa, busco criar um ambiente de aprendizagem inclusivo e estimulante, onde cada aluno se sinta reconhecido, apoiado e motivado a alcançar seu potencial máximo.

5. CONCLUSÃO

Em conclusão, a adaptação do professor ao perfil diversificado dos alunos é um imperativo essencial para o sucesso do processo educacional. Aprofundar-me neste tema destacou a necessidade premente de reconhecer e celebrar a diversidade presente na sala de aula, indo além da mera entrega de conteúdo. A compreensão das características individuais dos alunos, sejam elas relacionadas a estilos de aprendizado, aptidões específicas ou contextos culturais, emerge como um alicerce para estratégias pedagógicas mais eficazes e significativas.

Ao longo desta exploração, ficou claro que a comunicação aberta e a criação de um ambiente inclusivo são fundamentais. A troca constante de informações entre

professor e alunos, aliada ao respeito pela singularidade de cada estudante, estabelece as bases para uma adaptação mais refinada das práticas de ensino. Incorporar tecnologias educacionais de maneira equilibrada e implementar avaliações formativas contínuas são peças-chave nesse quebra-cabeça educacional, permitindo ajustes dinâmicos que atendem às necessidades em constante evolução dos alunos.

O compromisso em adaptar o ensino ao perfil do aluno não apenas enriquece a experiência educacional, mas também ressoa na construção de uma sociedade mais inclusiva e equitativa. Ao reconhecer e valorizar a diversidade, não apenas em termos de habilidades acadêmicas, mas também de perspectivas e experiências individuais, os educadores têm o potencial de moldar um futuro onde cada aluno é capacitado a atingir seu máximo potencial.

Dessa forma, encaro o desafio e a responsabilidade de me adaptar continuamente, buscando práticas pedagógicas inovadoras que atendam às necessidades variadas dos meus alunos. A adaptação ao perfil do aluno não é apenas uma estratégia educacional; é um compromisso com a promoção de uma aprendizagem que seja verdadeiramente significativa, impactando não apenas o desenvolvimento acadêmico, mas também a formação integral e o florescimento individual de cada estudante em seu trajeto educacional e além.

REFERÊNCIAS

DOS SANTOS, Júlio César Furtado. O papel do professor na promoção da aprendizagem significativa. **Revista ABEU**, v. 1, n. 1, p. 9-14, 2013.

SANTOS, Júlio César Furtado. O papel do professor na promoção da aprendizagem significativa. 2005. **Acesso em**, v. 20, 2016.

RECICLAGEM: RESPONSABILIDADE DE QUEM COMPRA OU DE QUEM VENDE?

Juliano Godoi⁸

Resumo:

Este trabalho se propõe a fazer questionamentos sobre a participação da indústria produtora de bens de consumo nos processos de reciclagens dos itens que necessitam ser descartados como fruto do consumo. Percebe-se que os esforços realizados pela sociedade civil para reciclagem dos itens descartados acabam não sendo suficiente para reverter a lógica poluidora do consumo e se questiona sobre de quem deve ser a maior fatia dessa responsabilidade.

Palavras-chave: Sustentabilidade; Reciclagem; Indústria; ODS's.

Introdução

Este trabalho se propõe a fazer uma breve análise e apresentar elementos de reflexão e discussão acerca das questões que envolvem e permeiam o debate sobre sustentabilidade em nossa sociedade na atualidade, em especial sobre os aspectos que envolvem o resultado e a destinação dos itens recolhidos e separados para o fim da reciclagem dos materiais e resíduos.

A problemática em torno da sustentabilidade e dos esforços realizados pela sociedade civil para reciclagem dos itens descartados muitas vezes como lixo é um tema que está presente em nossas vidas diariamente em todas as matrizes da vida moderna e que certamente permanecerá por muitos anos em nosso convívio.

Ao analisar dados a respeito de quanto fazemos atualmente para reciclar resíduos, muitas dúvidas e perturbações surgem em nosso horizonte, uma delas e talvez a menos discutida seja: qual o papel que as indústrias, grandes produtoras de bens de consumo, tem neste processo? Produtos envoltos em uma infinidade de embalagens,

⁸ Professor de Ensino Fundamental II – História - na rede municipal de ensino da cidade de São Paulo.

caixas, papelões, sacos e tantas outras matérias químicas, permanecem atrelados aos fabricantes mesmo nesse período de “pós-consumo”. Desta forma, o questionamento sobre o papel que a indústria produtora tem no processo de retirada e recolhimento de todos esses itens do meio físico e ambiente, se faz urgente e necessário.

Este trabalho procurará se amparar em questionamentos despertados pela análise e a constatação da grande disparidade de porcentagens de reciclagem realizada no Brasil no que diz respeito ao reaproveitamento dos resíduos recicláveis. Ao fazer a leitura de estudos como o *Diagnóstico de Manejo de Resíduos de 2020* pode-se perceber que as matérias primas de alto valor agregado possuem uma grande porcentagem de reaproveitados e reciclagem, onde estatisticamente observa-se a quase totalidade dos itens sendo reaproveitada.

Por outro lado tal, estudo permite também constatar que outras matérias primas, de baixo valor agregado são na maioria esmagadora dos casos descartados como lixo comum, sem nenhum interesse comercial estes itens mesmo tendo sido separados em processos de recolhimento seletivo, são dispensados pela indústria da reciclagem. Será fruto de questionarmos nesta produção, os motivos de tal negligência e desinteresse, haja visto que itens de menor valor agregado são tão poluentes e degradantes quanto os demais.

Questionar os processos industriais que ignoram os resíduos produzidos mesmo que estes tenham sido recolhidos nos processos de coleta seletiva, nos ajudará a perceber a quantidade de itens que é introduzida no processo de consumo, cuja responsabilidade pelo descarte correto é transferida à sociedade consumidora, como se ela tivesse condições de efetivamente dar o adequado tratamento aos itens. Com a ausência do setor industrial e da sua responsabilidade neste processo de recolhimento dos resíduos deixados pelo caminho por todos os agentes envolvidos na cadeia de produção e distribuição dos produtos industrializados as ações desenvolvidas pela sociedade civil demonstram-se extremamente limitadas e em muitos casos inócua.

Não pretendo estabelecer aqui nenhum tipo de verdade absoluta definida e acabada sobre o tema, mas sim, discutir o quanto a sociedade e a população ficam atreladas a um discurso de “necessidades ambientais”, ao mesmo tempo em que de fato não possuem controle sobre a resolução efetiva do problema da reciclagem. Este trabalho visa provocar a reflexão a respeito do fato de termos em nosso país a indústria produtora de bens de consumo em um confortável lugar, que a permite permanecer livremente, sem nenhum ou quase nenhum controle legal sobre a emissão de resíduos e poluentes, gerados pela excessiva produção de seus bens de consumo.

Responsabilidade de quem compra ou de quem vende?

A sociedade brasileira é diariamente envolvida nos debates que versam sobre sustentabilidade. A todo instante chegam aos lares brasileiros as discussões acerca do envolvimento que cada cidadão deve ter para efetivar os processos sustentáveis. Tais discussões trazem uma enorme carga de responsabilização sobre os resíduos que são consumidos pela sociedade civil. Como reciclar? Quanto reciclar? Onde reciclar? São perguntas que já estão inerentes à vida da população contemporânea. Ninguém mais abre uma garrafa de água sem que instantaneamente seu cérebro já faça a conexão com a necessidade de se encontrar uma lixeira adequada e apropriada para o descarte. No entanto, ao analisarmos os percentuais de reaproveitamento desse esforço contínuo e diário que a sociedade civil faz em separar e descartar seus resíduos constatamos que esta não tem em suas mãos as reais condições de efetivar, de decidir, de instrumentalizar e de operar o descarte consciente e sustentável de seus resíduos, bem como a sua reutilização.

A indústria, ao produzir seus bens de consumo e no processo de venda de suas mercadorias, cria uma enorme onda produtora de itens descartáveis que vão muito além dos próprios produtos. Papelões, isopores, madeiras, plásticos, etc criam em torno do produto final uma quantidade de itens exponencialmente grande que se distribui na sociedade em pequenas parcelas, sem que se tenha alguém a atribuir a responsabilidade pelo recolhimento e descarte. Tais materiais acabam por compor o lixo comum dos consumidores.

A indústria e o comércio investem montantes milionários em publicidade e propaganda, para fazer seus itens se tornarem atrativos ao público, para que suas vendas sejam cada vez maiores, e para que seus produtos cheguem a todos, mas não investe na mesma proporção em políticas sustentáveis de reaproveitamento, de reuso dos resíduos gerados nesse processo. Esta ação de recolher o que envolve o produto de venda recai sobre os ombros do consumidor lá no fim da cadeia de produção, que sem condições efetivas de impulsionar processos efetivos de reutilização fica submetido às iniciativas subjetivas da separação de lixo doméstico, da coleta seletiva.

Este processo de estudo sobre a responsabilização de todos os itens envolvidos na produção, na distribuição e na difusão dos produtos confeccionados e comercializados e suas respectivas embalagens e o respectivo tratamento que deve-se

dar aos resíduos produzidos já tem nome e se chama: Logística Reversa cuja definição veremos adiante.

Percentuais de reciclagem

Nacionalmente temos no Brasil um índice de reciclagem muito baixo dos parâmetros internacionais e esses números ficam ainda menores ao constatarmos que a quantidade de lixo que é reciclável após ser recolhido. Reaproveitamos e reutilizamos em nosso país apenas 4% dos itens recicláveis recolhidos pelas coletas seletivas, pelos inúmeros catadores de materiais recicláveis presentes nas grandes cidades e pela indústria da reciclagem, os outros 96% dos materiais recolhidos simplesmente não são interessantes economicamente para fomentar o interesse da indústria da reciclagem, para poder voltar à cadeia de produção sendo reutilizado, e acabam sendo descartados como o lixo comum não separado ou selecionado.

Quando questionada, a indústria, enormemente desinteressada em recolher os resíduos que ela mesma produz se defende alegando existir a ausência de estímulos e de políticas públicas que arquem com os prejuízos causados pelo desenvolvimento de ações com produtos economicamente desinteressantes, como afirma Marcelo Souza, CEO da Indústria Fox, em entrevista para a consultoria Ideia Sustentável:

“Os processos de reciclagem no Brasil, contudo, não acompanharam a evolução da indústria, e a falta de políticas públicas gera prejuízos à inovação do setor...” como afirma Marcelo Souza, CEO da Indústria Fox, em entrevista para a consultoria Ideia Sustentável.” (Souza:2020)

No entanto, diferentemente do que defende a indústria, no Brasil há uma robusta política de regulamentação dos resíduos, chamada de Política Nacional de Resíduos Sólidos (Lei do Lixo, ou política do berço ao berço), sancionada em 3 de agosto de 2010, pelo então presidente Lula, que após tramitar por mais de 20 anos no congresso nacional se tornou um marco regulatório para as ações que envolvem produtos descartáveis e responsabiliza as empresas pelo recolhimento de produtos descartáveis, por meio da chamada Logística Reversa.

Logística reversa é a forma que atrela à empresa a responsabilidade e a preocupação de produzir observando o processo de recolhimento a sua planta fabril de todos os resíduos gerados na produção e principalmente no consumo de seus produtos. Em uma espécie de etapa final do consumo, o fabricante se responsabiliza pelo descarte correto dos produtos oferecidos em seus produtos, sejam elas embalagens ou

propriamente os produtos atingidos por obsolescência, como observa Ana Paula Arbache, em seu artigo *A lei do lixo e a responsabilidade das indústrias*:

“O papel da logística reversa está em reduzir o lixo, aumentar a disponibilidade de matéria prima, incentivar ativamente pesquisas e o desenvolvimento de produtos aliados à natureza. A empresa pode ganhar com isto economicamente. Ao levarmos em conta a lei da oferta e da procura, a demanda de insumos in natura tende a crescer e, conseqüentemente, seu custo tende a crescer com a mesma proporção.” (ARBACHE:2020)

Assim, é possível perceber um pouco do que de fato está em jogo em relação aos baixos índices de reciclagem de itens produzidos. A lucratividade do mercado comercial, que tanto se pretende “auto-regular” através da livre concorrência nos marcos do capitalismo contemporaneamente, não dá sinais de que pretende em nome da preservação do meio ambiente e do desenvolvimento de práticas sustentáveis colocar em risco suas margens de lucro, conforme afirma Marcelo Souza, CEO da Indústria Fox, em entrevista para a consultoria Ideia Sustentável:

"Falta incentivo. O governo gasta muito dinheiro com aterros e com descarte de resíduos. Se houvesse incentivo real – por exemplo, reduzir o IPI para cada tonelada de lixo captado – existiria receita para isso. O fabricante entende que o governo está tentando se livrar de um problema que não sabe revolver e transferindo a responsabilidade para a indústria. E a indústria não consegue gerir todo o descarte feito por seus clientes – pois é uma operação extremamente complexa e custosa".(Souza: 2020)

Este pensamento torna-se ainda mais claro ao observarmos a taxa de reaproveitamento de um metal muito utilizado em instalações elétricas e principalmente na produção de latas na indústria de bebidas - o alumínio. A indústria de produção de alumínio reutiliza e reintegra ao circuito comercial cerca de 98% das latas produzidas e descartadas pelos consumidores. O que por sua vez reduz enormemente os custos do processo de aquisição de nova matéria prima, haja visto que o alumínio é fruto de um caro e complexo processo de exploração mineral da Bauxita. A indústria produtora do alumínio por entender que a reciclagem das latas é muito interessante e rentável prioriza essa prática, desta forma, com um empurrãozinho da busca pela lucratividade ela consegue efetivar a prática de uma economia circular e sustentável que deveríamos ver também em todas as outras matrizes.

A responsabilização indireta da sociedade civil

As contradições existentes entre busca por lucratividade e responsabilidade ambiental evidenciam a diferença existente entre a teoria e a prática desenvolvida pelas indústrias no Brasil. Evidenciam a contradição no que buscam os empresários e o que disseminam teoricamente pelo discurso oficial das federações e ou associações industriais, como por exemplo, o que vemos no portal da Confederação Nacional da Indústria no que tange a afirmação sobre responsabilidade econômica das empresas frente a sustentabilidade ambiental do planeta:

“O aspecto econômico da sustentabilidade está relacionado com a produção, distribuição e consumo de bens e serviços. A economia deve, sempre, considerar as questões sociais e ambientais e buscar a gestão inteligente dos recursos naturais”.

Deste modo, constata-se a complexa situação em que se insere a temática e o discurso sobre a sustentabilidade e sobre a reciclagem em nossa sociedade, no que diz respeito às ações que podem ser feitas de modo isolado pelas populações, na separação do lixo e no descarte responsável de seus detritos. Não basta nesse processo de reciclagem ampararmos-nos apenas na boa ação desenvolvidas pela população do nosso país para alcançarmos a elevação dos índices de reaproveitamento dos materiais descartados pelo consumo. Apenas as coletas seletivas de lixo doméstico ou o esforço feito pela população em campanhas de utilização consciente de itens recicláveis não são capazes de alterar proporcionalmente os índices de reciclagem.

O processo de reaproveitamento do que lixo que se recolhe, necessita receber como contrapartida ao processo de exploração comercial a participação ativa e contundente da indústria. Somente estes agentes, os produtores das embalagens, dos produtos e dos rejeitos utilizados pelas populações no processo de consumo, detêm as verdadeiras condições de reorganizar a disseminação desenfreada de tantos itens poluentes.

Compete primeiramente à indústria recalcular e equalizar a quantidade de bens injetados na sociedade e talvez esse despertar de consciência surja apenas com a efetiva responsabilização pelos frutos desse processo. A responsabilização da sociedade civil e das populações das cidades consumidoras de bens de consumo acaba por ser injusta, pois esta se localiza no final dessa grande cadeia produtiva de inúmeras matérias e resíduos poluentes. Compete a estes agentes produtores e exploradores do consumo a responsabilidade pelo recolhimento, pelo reaproveitamento e pelo correto descarte dos resíduos produzidos nos processos comerciais que tanto exploram.

Em matéria de comparação direta o que a indústria faz em relação ao recolhimento do lixo que ela propaga na sociedade é muito insipiente comparada ao seu protagonismo na produção de tantos itens.

Procedimentos metodológicos

Esta pesquisa se constituiu com base e é resultado dos estímulos apresentados nos trabalhos dos pesquisadores: Barbosa (2014); Arbache (2020) e das Cavalcante (2018) que abordam em suas produções aspectos e questionamentos acerca das temáticas e questões que envolvem os recursos naturais; a gestão estratégica dos recursos empresariais e as formas e manejos de resíduos bem com as legislações existentes nas práticas de reutilização de bens produzidos.

Nesta produção foram analisados: artigos científicos de pesquisadores do tema; entrevistas concedidas por empresários em portais de notícias; dados estatísticos do Diagnóstico de Manejo de Resíduos de 2020; a legislação vigente que versa sobre Política Nacional de Resíduos Sólidos; e artigos jornalísticos sobre a política de descarte de resíduos e que discutem e apresentam reflexões e provocações acerca do trabalho realizado com itens recicláveis em nosso país.

Considerações finais

O conteúdo desta produção tem um caráter provisório, seletivo e limitado, não busca encerrar essas discussões, mas jogar luz sobre um aspecto importante a se debater: De quem é a responsabilidade sobre os incontáveis itens lançados ao mundo, que deveriam ser reciclados, reutilizados, mas que não são?

Tanto se fala em medidas e ações nas quais a sociedade civil deve estar engajada, que deva participar e organizar mas, quase nada se fala da responsabilidade intrínseca daqueles que produzem todos os bens de consumo inclusive suas embalagens e seus resíduos. Esse debate não deve ser feito sob o ângulo da troca de responsabilidade, passando de um para o outro, no entanto, necessita ser feito de modo proporcional e isonômico, onde cada parte deste processo arque com as suas devidas e proporcionais responsabilidades. Por isso, e insistindo que este trabalho serve apenas de ponto de partida, e não de chegada, o apresento como objeto de discussão e que deve ser discutido, ampliado e questionado tendo em vista que a busca por práticas sustentáveis seguirá em nosso horizonte.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, D. H. C. Mudanças climáticas: premissas e situação futura. São Paulo: LCTE, 2007.

ARBACHE, Ana Paula. A Lei Do Lixo E A Responsabilidade Das Indústrias: O Caso Nettoage Uniformes Industriais. São Paulo, 2010.

Disponível em: <https://arbache.com/blog/a-lei-do-lixo-e-a-responsabilidade-das-industrias-o-caso-nettoage-uniformes-industriais/#:~:text=A%20nova%20legisla%C3%A7%C3%A3o%20responsabiliza%20as,sociedade%20pela%20gera%C3%A7%C3%A3o%20do%20lixo>.

Acesso em: 15 jul. 2022.

BARBOSA, R. P.; VIANA, V. J. Recursos naturais e biodiversidade. 1 ed. São Paulo: Érica, 2014.

BRASIL. Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6938.htm. Acesso em: 17 jul. 2022.

CAVALCANTI, M.; FARAH, O. E.; MARCONDES, L. P. Gestão estratégica de negócios: estratégias de crescimento e sobrevivência empresarial. 3 ed. rev. e ampl. São Paulo: Cengage, 2018.

CARDINALLI, Marcos: Indústria de reciclagem inova e ingressa no mercado de remanufatura e eficiência energética. São Paulo, 2020.

Disponível em: <https://lideranca.com/valores.com.br/industria-fox-reciclagem-inovacao/>

Acesso em: 12 jul. 2022.

CONFERÊNCIA NACIONAL DA INDÚSTRIA - O que é sustentabilidade?

Disponível em: <https://www.portaldaindustria.com.br/industria-de-a-z/sustentabilidade/#:~:text=Ind%C3%BAstria%20Sustent%C3%A1vel&text=Transformar%20os%20desafios%20da%20sustentabilidade,maior%20consci%C3%Aancia%20ambiental%20e%20social>.

Acesso em 10 jul. 2022

GANDRA, Alana. Índice de reciclagem no Brasil é de apenas 4%, diz Abrelpe. São Paulo, 2022.

Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2022-06/indice-de-reciclagem-no-brasil-e-de-4-diz-abrelpe>

Acesso em: 14 jul. 2022.

GRECO, A.; BARROS, D. Esgotamento de recursos naturais. Disponível em: <https://super.abril.com.br/ciencia/esgotamento-dos-recursos-naturais/>. Acesso em: 18 jul. 2022.

A CONTRIBUIÇÃO DA PSICOMOTRICIDADE NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS

Katia Regina Pires Teotônio⁹

RESUMO

Este trabalho é o resultado de uma pesquisa cujo objetivo principal é apresentar a psicomotricidade e suas contribuições no processo de aprendizagem. Considerando a amplitude do tema demos ênfase à alunos dos anos iniciais, julgando necessário o estudo do referencial teórico a respeito das dificuldades dos alunos na aquisição de conceitos de escrita e leitura ressaltando a importância das intervenções psicomotoras em sala de aula. O método utilizado para o desenvolvimento deste trabalho foi o dedutivo com pesquisa bibliográfica.

Palavra-Chave: Aprendizagem. Psicomotricidade. Intervenção.

INTRODUÇÃO

As novas tecnologias trouxeram mudanças positivas e importantes para o conceito de alfabetização, se fizermos um comparativo com o passado, podemos perceber que para estar alfabetizado hoje em dia, não significa decodificar letras e palavras, e nem mesmo saber assinar seu próprio nome.

Entretanto reconhecer as letras ler e escrever são partes iniciais no processo de alfabetização. Os professores dos anos iniciais por sua vez devem estar atentos quanto ao desenvolvimento corporal e intelectual de seus alunos que também fazem parte efetiva deste processo. Segundo Assunção e Coelho (2003) é fundamental o educador compreender como a criança chega à aquisição e ao domínio da leitura e escrita.

A Psicomotricidade por sua vez tem um papel fundamental no desenvolvimento humano, pois é através do movimento que o ser humano comunica se.

⁹ 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.

Para Wallon (1995) o conceito de movimento não pode ser simplesmente um deslocamento no espaço nem uma contração muscular, mas um significado da relação afetiva com o mundo. Ainda segundo o autor o movimento é a única expressão e o primeiro instrumento do psiquismo. Nessa perspectiva pode se dizer que o desenvolvimento motor é responsável por todas as demais áreas.

A psicomotricidade de fato trás contribuições importantes ao desenvolvimento humano, por isso torna se imprescindível que o professor alfabetizador tenha conhecimento a respeito do movimento, intelecto e o afeto para melhor desempenho das suas abordagens pedagógica.

Nessa perspectiva, apresenta se neste artigo a possibilidade de se utilizar a psicomotricidade como ferramenta básica para alfabetização. Sendo assim, justificativa apresentada funda se em trazer conhecimentos relevantes sobre a interação da psicomotricidade com o processo de alfabetização facilitando a prática pedagógica.

Para o desenvolvimento da presente pesquisa optou-se pelo estudo bibliográfico e análise dos mesmos. Portanto a pesquisa será realizada a partir do método dedutivo argumentativo onde foram evidenciados conceitos de psicomotricidade, alfabetização e a interação entre eles no ambiente escolar.

A complexidade deste processo requer uma apresentação de conceitos teóricos que proporcione entender em linhas gerais, o que é a psicomotricidade e sua relação com o processo de alfabetização. Será analisado ainda a intervenção prática do professor diante das possíveis dificuldades de aprendizagem. Para isso o referente trabalho será baseado em obras de diferentes autores que embasam os temas ligados a essas áreas, tais como Henry Wallon, Vitor da Fonseca entre outros.

Subtende-se que o professor alfabetizador que possuir conhecimento básico sobre a psicomotricidade saberá estimular o desenvolvimento físico e intelectual do aluno, utilizando-se de estratégias específicas capaz de auxiliar a criança em suas dificuldades de aprendizagem.

Portanto no presente trabalho, o centro da pesquisa pode estar resumido na seguinte questão:

Um professor, a partir de uma preparação técnica em psicomotricidade, com instrumentos psicomotores adequados para serem aplicados coletivamente em sala de aula, poderá realmente ajudar seus alunos a superar suas deficiências e minimizar as dificuldades? (GISLENE DE CAMPOS OLIVEIRA, 1997, p.15).

1. PSICOMOTRICIDADE

Segundo Associação Brasileira de Psicomotricidade:

Psicomotricidade é a ciência que tem como objeto de estudo o homem através do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo. Está relacionada ao processo de maturação, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas. É sustentada por três conhecimentos básicos: o movimento, o intelecto e o afeto. (O QUE É PSICOMOTRICIDADE, online, 2015)

A Palavra Psicomotricidade para Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (FERREIRA, 1999) é definida como: “Integração das funções motrizes e mentais sob o efeito da educação e do desenvolvimento do sistema nervoso”. Partindo deste princípio, a Psicomotricidade é relação do corpo e a mente em constante harmonia que Costa (2002) destaca como a relação do indivíduo com o meio utilizando o corpo como instrumento de comunicação.

No entanto para Vitor da Fonseca:

A Psicomotricidade como ciência, é entendida como o campo transdisciplinar que estuda e investiga as relações e as influências recíprocas e sistêmicas, entre o psíquico e o corpo, e, entre o psíquico e a motricidade, emergentes da personalidade total, singular e evolutiva que caracteriza o ser humano, nas suas múltiplas e complexas manifestações biopsicossociais, afetivo emocionais e psicossociocognitiva. (DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR E APRENDIZAGEM, online, p1; 2008)

Livre da complexidade da definição do que seja a Psicomotricidade, e mesmo que os conceitos da psicomotricidade já tenha sido conhecido, este termo só foi utilizado em 1900 por Wernik para nomear uma patologia da debilidade motora. A este respeito, confirma Lussac:

Historicamente o termo psicomotricidade aparece a partir do discurso médico, mais precisamente neurológico quando foi necessário, no início do século XIX, nomear as zonas do córtex cerebral situadas mais além das regiões motoras (LUSSAC, 2008, p.03).

O percurso histórico da Psicomotricidade marcado pela teoria da psicanálise sofreu mudanças significativas, pois surgiu o terceiro corte epistemológico onde o olhar do profissional não está mais voltado em um corpo em movimento mas sim em um indivíduo cheio de emoções com o seu corpo. (PSICOMOTRICIDADE NO MUNDO NO BRASIL E NA ÁREA DA EDUCAÇÃO, ONLINE, 2012).

No Brasil, a história da Psicomotricidade iniciou-se um pouco mais tarde seguindo o modelo da escola Francesa, onde os estudos tiveram início na época da primeira guerra mundial com o professor doutor Ajuriaguerra, que através da sua contribuição para o nascimento da psicomotricidade afirma que a psicomotricidade é experiência do corpo como diálogo tônico, podendo ser lida como uma linguagem, afirmando que a função tônica não é apenas o deservir como pano de fundo da ação corporal, mas é também um modo de relação com o outro. Sendo assim Ajuriaguerra redefiniu objeto da psicomotricidade como ciência da saúde e da educação que visa a representação e a expressão motora através de sua utilização psíquica e mental. (AJURIAGUERRA, 1980a). Ainda segundo Ajuriaguerra (1980b) pode-se afirmar que a psicomotricidade estudada apenas sob o plano motor é empregada erroneamente.

Exclusivamente ao estudo de um homem motor. Isto conduziria a considerar a motricidade como uma simples função instrumental de valor puramente efetuator e dependente da mobilização de sistema por uma força estranha a eles, quer, seja exterior ou interior ao indivíduo, despersonalizando, assim, completamente a função motora. (AJURIAGUERRA, 1980c, p.211).

Fonseca (1988) por sua vez afirma que é preciso evitar qualquer tipo de análise que desmembre os componentes psíquico e motor, pois ambos são a mesma coisa, sendo assim, torna-se impossível serem tratados separadamente.

Defendemos, através da nossa concepção psicopedagógica, a inseparabilidade do movimento e da vida mental (do ato ao pensamento), estruturas que representam o resultado das experiências adquiridas, traduzidas numa evolução progressiva da inteligência, só possível por uma motricidade cada vez mais organizada e consciencializada. (FONSECA, 1988, p.332).

Por tanto para o autor a psicomotricidade vê o movimento como realização intencional e a expressão da personalidade do indivíduo, sendo assim seu caráter visa fins educativos.

Le Boulch (1984) com suas contribuições acredita que a psicomotricidade também tem sua própria identidade. E afirma que a psicomotricidade recebe contribuição da psicanálise salientando a importância do afeto no desenvolvimento.

A educação psicomotora deve ser considerada como uma educação de base na escola primária. Ela condiciona todos os aprendizados pré-escolares; leva a criança tomar consciência de seu corpo, da lateralidade, a situar-se no espaço, a dominar seu tempo, a adquirir habilmente a coordenação de seus gestos e movimentos. A educação psicomotora deve ser praticada desde a mais tenra idade; conduzida com perseverança, permite prevenir inaptações difíceis de corrigir quando já estruturadas... (LE BOULCH, 1984, p.24)

Partindo desse pressuposto a psicomotricidade contribui especialmente para o processo de aprendizagem e alfabetização trazendo condições necessárias para que o aluno perceba o seu corpo e interaja com o mundo de uma forma plena.

2. ALFABETIZAÇÃO

Segundo Soares (2003), Alfabetização é uma técnica específica e fundamental do sistema de escrita, de domínio do código alfabético e ortográfico, de acordo com as convenções gramaticais da língua, possibilitando o indivíduo a autonomia para ler e escrever. O ato de se ensinar o código da língua escrita é um processo de compreensão de significados por meio do código escrito e é também um conjunto de habilidades.

Para (FERREIRO, 1999, P.47) a Alfabetização não é um estado ao qual a criança chega, mas um processo que se inicia na maioria das vezes anteriormente a escola e que não se finaliza com o término da escola primária. Ou seja, a alfabetização tem que ser um processo sistematizado, a autora também defende que as crianças possuem mais facilidades para se alfabetizarem por estarem em processo do desenvolvimento de aprendizagem, já os adultos obtêm conceitos fixados e sistematizados, difíceis de serem modificados.

Nos dias atuais o indivíduo para ser considerado efetivamente alfabetizado, é necessário que a aprendizagem seja um processo contínuo e efetivo. Para que o educando seja capacitado à interagir, com textos de diversos gêneros, e fazê-los circular entre a sociedade, lutar por seus direitos, exercer deveres e participar da sociedade literária de uma forma mais incisiva. (Ferreiro,2011).

Estar alfabetizado significa ser capaz de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações. Significa ler e produzir texto para entender a diferentes propósitos. A criança alfabetizada compreende o sistema alfabético de escrita, sendo capaz de ler e escrever, com autonomia, texto de circulação social que tratem de temáticas familiares ao aprendiz. (PNAIC, 2012, p.17)

Com a implantação da lei 11.274 de 06/02/2006 confere o ensino fundamental de 9 anos na educação Brasileira. (LDBEN,2006) foi criado os ciclos para designar um dos níveis em que é dividido o ensino na escola pública. Portanto no ciclo de alfabetização compreende-se que os três primeiros anos do ensino fundamental I é designado a alfabetização e sua complexidade

De acordo com PNAIC (2012) o ciclo de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental é constituído por uma sequência de seiscentos dias letivos para que o educando seja inserido na cultura escolar dando prioridade para aprendizagem da leitura

e da escrita e ampliando suas capacidades de produção e compreensão de texto de diversos gêneros. Ou seja, o educando terá ao longo desses três anos a oportunidade de serem alfabetizados, de forma contínua e progressiva.

Esta nova perspectiva de ensino, tem causado preocupações aos professores dos anos iniciais, que por muitas vezes se deparam com alunos que se quer tenham frequentado o Ensino Infantil e chegam ao primeiro ano do Ensino Fundamental imaturos, por não terem completado as fases de desenvolvimento necessário, que são voltados ao ensino com um sentido amplo de brincar. A respeito disso corrobora o Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa:

Mas ainda temos grandes desafios a enfrentar. Muitas crianças brasileiras concluem o ciclo destinado a sua alfabetização sem estarem plenamente alfabetizadas. Um problema que pode comprometer gravemente o seu futuro e, assim, o futuro de nosso país. (PNAIC, 2012)

Considerações finais

Dessa forma o professor por sua vez deve ter um olhar mais atento quanto às informações corporais de seus alunos a fim de auxiliar em suas dificuldades evitando o encaminhamento desnecessário a profissionais de áreas multidisciplinares.

Além disso, observou se que o aprendizado realizado através do lúdico relacionado à psicomotricidade (jogos psicomotores) faz com que o aluno perceba sua atuação e a sua interação com o outro no meio escolar.

Acredita se, contudo, que a alfabetização relacionada com a psicomotricidade pode ser também uma alternativa para o aluno desenvolver a escrita e a leitura de forma qualitativa em sua totalidade.

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 Pré 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

MULTICULTURALIDADE EDUCACIONAL

Loris Conceição Leonovich

Resumo

No decorrer deste trabalho, exploraremos as teorias de motivação, os desafios específicos enfrentados por alunos em contextos multiculturais e as estratégias que podem ser implementadas para nutrir a motivação desses alunos. Acredito que essa pesquisa não apenas aprimorará minha compreensão pessoal do tema, mas também contribuirá para a discussão em andamento sobre como criar ambientes de aprendizado mais inclusivos e motivadores para todos os estudantes, independentemente de sua origem cultural.

Palavras-chave: cultura; educação; aprendizagem.

A multiculturalidade educacional é um conceito fundamental na educação contemporânea, refletindo a crescente diversidade cultural nas salas de aula em todo o mundo. Conforme observado por Banks (1993), "a educação multicultural se concentra no reconhecimento e valorização da diversidade cultural e étnica na sociedade e nas escolas". Isso implica não apenas reconhecer a presença de

diferentes culturas, mas também promover a equidade e a inclusão para todos os alunos, independentemente de sua origem cultural.

Para entender a multiculturalidade educacional, é crucial reconhecer a diversidade presente nas salas de aula. De acordo com dados do Instituto de Estatísticas da UNESCO (2017), a migração internacional aumentou significativamente nas últimas décadas, resultando em uma mistura cada vez maior de culturas nas escolas. Além disso, a diversidade cultural também pode ser observada em contextos nacionais, onde diversas etnias, línguas e religiões coexistem.

A multiculturalidade educacional oferece uma série de benefícios tanto para os alunos quanto para a sociedade em geral. Estudos têm mostrado que a exposição a diferentes culturas enriquece a experiência de aprendizado dos alunos (Ward, 2017). Ao interagir com colegas de origens diversas, os alunos podem desenvolver empatia, competências interculturais e uma compreensão mais profunda das complexidades do mundo.

Além disso, a educação multicultural contribui para a formação de cidadãos globais conscientes, capazes de lidar com os desafios da diversidade em um mundo cada vez mais interconectado (Banks, 2008).

No entanto, a multiculturalidade educacional também apresenta desafios significativos. Um dos principais desafios é a criação de um ambiente inclusivo onde todas as culturas sejam respeitadas e valorizadas. A discriminação, o preconceito e os estereótipos culturais podem criar barreiras para a aprendizagem e a motivação dos alunos.

Além disso, as diferenças culturais podem levar a mal-entendidos e conflitos, exigindo uma gestão eficaz por parte dos educadores. Como observado por Villegas-Reimers (2003), "os educadores precisam estar cientes das diferentes perspectivas culturais e adaptar suas práticas pedagógicas para atender às

necessidades dos alunos de maneira sensível e eficaz".

Para promover a multiculturalidade educacional, diversas abordagens podem ser adotadas. Uma delas é a integração de conteúdos e perspectivas culturais nos currículos, garantindo que todos os alunos tenham a oportunidade de aprender sobre diferentes culturas.

Além disso, a formação de professores desempenha um papel fundamental. Os educadores devem ser preparados para enfrentar a diversidade cultural em suas salas de aula, adotando práticas pedagógicas inclusivas e promovendo a sensibilidade cultural.

A multiculturalidade educacional é uma realidade nas salas de aula de hoje e desempenha um papel vital na preparação de alunos para um mundo diversificado. Reconhecendo os desafios e benefícios associados a esse fenômeno, é importante que educadores, políticos e pesquisadores continuem a trabalhar juntos para desenvolver abordagens eficazes que promovam a equidade, a inclusão e a motivação dos alunos em contextos multiculturais.

1. TEORIAS DA MOTIVAÇÃO

Uma das teorias clássicas mais conhecidas é a "Teoria da Hierarquia das Necessidades" de Abraham Maslow. Segundo Maslow, as necessidades humanas estão organizadas em uma hierarquia de cinco níveis, com as necessidades básicas (fisiológicas e de segurança) na base e as necessidades de autorrealização no topo. Maslow (1943) afirmou que "um nível só é ativado quando o anterior está razoavelmente satisfeito."

Em contextos multiculturais, é importante reconhecer que as prioridades e a importância atribuída a essas necessidades podem variar significativamente entre culturas. O que é considerado uma necessidade básica em uma cultura pode não ter

a mesma relevância em outra. Portanto, os educadores devem estar cientes dessas diferenças culturais ao motivar os alunos e adaptar suas abordagens de acordo.

A "Teoria dos Dois Fatores" de Frederick Herzberg destaca a distinção entre fatores motivacionais e fatores de higiene. Herzberg (1959) argumentou que fatores como realização, reconhecimento e responsabilidade são fatores motivacionais, enquanto fatores como salário, condições de trabalho e relacionamentos com colegas são fatores de higiene.

Em contextos multiculturais, a percepção de fatores motivacionais e de higiene pode variar. Por exemplo, a importância do reconhecimento pode ser mais significativa em algumas culturas do que em outras. Educadores devem reconhecer essas diferenças culturais ao criar ambientes de aprendizado que motivem todos os alunos.

Victor Vroom desenvolveu a "Teoria da Expectativa" que se concentra na relação entre esforço, desempenho e recompensa. Segundo Vroom (1964), a motivação depende da crença de que o esforço levará a um bom desempenho, que, por sua vez, resultará em recompensas desejadas.

Em contextos multiculturais, as expectativas de recompensa podem variar amplamente devido a diferenças culturais nas aspirações e valores. Portanto, os educadores precisam considerar como as expectativas culturais podem influenciar a motivação dos alunos e adaptar suas estratégias de incentivo de acordo com essas diferenças.

As teorias clássicas de motivação de Maslow, Herzberg e Vroom oferecem insights valiosos sobre o que motiva os indivíduos. No entanto, é importante reconhecer que a aplicação dessas teorias em contextos multiculturais exige sensibilidade cultural. Como afirma Hofstede (1980), "A cultura afeta não apenas o que as pessoas valorizam, mas também como elas percebem e respondem a estímulos

motivacionais."

Portanto, ao trabalhar com alunos de origens culturais diversas, os educadores devem adotar abordagens flexíveis que considerem as diferenças culturais nas percepções de motivação. Esta compreensão mais profunda das teorias de motivação e sua aplicação em contextos multiculturais ajudará a criar ambientes educacionais mais eficazes e inclusivos, onde todos os alunos podem se sentir motivados e engajados.

2. FATORES CULTURAIS NA MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS

A cultura é um componente central na vida de cada indivíduo e desempenha um papel significativo na motivação. Como Hofstede (1980) argumenta, "a cultura molda nossas expectativas, valores e comportamentos". Portanto, é essencial entender como a cultura afeta a motivação dos alunos.

Em algumas culturas, a educação é altamente valorizada e vista como um meio crucial de ascensão social. Por exemplo, em muitas culturas asiáticas, como a chinesa, a educação é frequentemente percebida como a chave para o sucesso. Isso pode resultar em altos níveis de motivação entre os alunos, impulsionados pelo desejo de atender às expectativas familiares e culturais.

As atitudes em relação à autoridade também variam culturalmente. Em algumas culturas, como as do sul da Europa, a hierarquia é valorizada, e os alunos podem ser motivados a agradar aos professores e seguir as instruções rigorosamente. Em contraste, em culturas mais individualistas, como as dos Estados Unidos, os alunos podem ser mais motivados pela autonomia e pela oportunidade de escolher seus caminhos de aprendizado.

A Finlândia é frequentemente citada como um exemplo de uma

abordagem educacional única. Nesse país, a motivação dos alunos é frequentemente associada à ênfase na igualdade e na confiança. O sistema educacional finlandês promove menos avaliações e testes, focando mais na aprendizagem autônoma e no desenvolvimento do pensamento crítico. Os alunos finlandeses geralmente têm altos níveis de motivação devido à ênfase na autonomia e na criação de um ambiente de aprendizado positivo.

No Japão, a motivação dos alunos é influenciada pela cultura de alta expectativa e pelo desejo de conformidade social. Os alunos japoneses são frequentemente motivados a atender às expectativas da sociedade e de suas famílias. Isso resulta em uma forte ética de trabalho e em altos níveis de motivação para obter sucesso acadêmico. No entanto, também pode criar pressão e estresse significativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A cultura desempenha um papel complexo e significativo na motivação dos alunos em contextos multiculturais. Reconhecer as diferenças culturais nas atitudes em relação à educação e à autoridade é fundamental para entender e promover a motivação dos alunos de origens diversas.

Estudos de caso, como os exemplos da Finlândia e do Japão, ilustram como diferentes culturas podem adotar abordagens distintas à educação. No entanto, é importante lembrar que cada aluno é único, e as influências culturais interagem com suas experiências individuais.

Esta compreensão mais profunda dos fatores culturais na motivação dos alunos contribuirá para a criação de estratégias educacionais mais eficazes em contextos multiculturais.

REFERÊNCIAS

VELASCO, Marcelino Horácio; TIMBANE, Alexandre António. O processo de ensino-aprendizagem do português no contexto multicultural moçambicano.

Revista Internacional em Língua Portuguesa, n. 32, p. 99-120, 2017.

JOSUÉ, José Ricardo da Silva Gomes. **O ensino das artes visuais em contexto multicultural**. 2011. Tese de Doutorado.

ARAÚJO, Sónia Almeida. **Contributos para uma educação para a cidadania: professores e alunos em contexto intercultural**. Observatório da Imigração, ACIDI, IP, 2008.

PEREIRA, Ágata; GONÇALVES, Carolina. Aprender a escrever em contextos multilingues através da descrição de obras de arte. **Signo y Pensamiento**, v. 36, n. 71, p. 84-99, 2017.

CARVALHO, Luísa Manuela da Costa Ramos de. Identidade étnica e estratégias de aculturação em contextos multiculturais: Estudos com crianças e agentes socializadores. 2009.

O USO DE BRINCADEIRAS E JOGOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Luciene Bezerra Pereira

RESUMO

A brincadeira está intimamente ligada à aprendizagem, isto acontece, porque a criança não separa o momento de brincar do momento de aprender ou qualquer outro momento. Sua brincadeira é a sua aprendizagem, pois é no momento que ela brinca, que ela consegue absorver todo seu aprendizado de maneira prazerosa e isso fica gravado em sua memória.

Palavras-chave: jogos; brincadeiras; aprendizagem; criança.

É importante o cuidado de não confundir os momentos de brincadeiras exclusivamente como portadores de aprendizagens e planejar brincadeiras sempre com este intuito, a brincadeira deve ser livre, pois ela aprenderá por si só, isso acontece de maneira natural. Essa postura poderia causar um protecionismo excessivo do adulto ao orientar, e sempre estar conduzindo os momentos de brincadeira com um propósito específico, com objetivos marcados e cronometrados.

O homem não brinca mais, a criança pequena começa a fazer imitações do homem que não brinca mais e vai acabar sem nunca ter brincado, pois infelizmente nossa “época”, vamos chamar assim, as brincadeiras foram sendo deixadas de lado e substituídas por tecnologia, onde o jogo brinca, e os movimentos são virtuais e não da própria criança. A criança só vê a mãe usando aparelhos elétricos, não vê a mãe

sacudindo a roupa, cantarolar enquanto bate um bolo, até mesmo ir á lojas se tornou cansativo ,pois tudo é online . A mãe e o pai são portadores de aparelhos que precisam fazer tudo o mais rápido possível. Em vez do canto, da dança, o barulho dos motores domésticos. A grande variedade de objetos que podem fazer parte de um Cesto de Tesouros significa que não há necessidade de incluir um objeto que produz ansiedade, curiosidade, conhecimento nas educadoras, em relação à sua segurança.

O prazer que provém das brincadeiras guarda o sentido do prazer pelo viver, ser, investigar, sentir, tocar, viver com o outro, vibrar com vitórias e enfrentar derrotas, enfim, de verdadeiramente fazer, brincar, ser livre.

A educação infantil se insere em um contexto histórico e social decorrente das mudanças produzidas pelo capitalismo industrial no século XIX, que passou a incorporar o trabalho feminino e da criança no sistema fabril. Embora, segundo Aranha (2006), no período anterior da Revolução Industrial e durante ela, a questão da educação já ocupasse o pensamento de grandes filósofos, que defenderam a importância da educação para todos os seres humanos. Portanto, Aranha (2006) fala da pouca discussão sobre a infância e sua educação, limitando a organização de um sistema de ensino e de propostas metodológicas para o ensino das crianças pequenas. Isso limitou as potencialidades e as oportunidades de desenvolvimento, comprometendo a visão educacional na infância e dos trabalhadores nesse nível educativo.

Através do brinquedo e brincadeiras a criança pode desenvolver a imaginação, confiança, autoestima, e a cooperação, no meio em que se insere.

O modo que a criança brinca mostra seu mundo interior, revela suas necessidades e isso permite a interação da criança com as outras crianças e a formação de sua personalidade. Para isso é necessário que as escolas de Educação Infantil proporcionem condições e promovam situações de atividades conforme as necessidades das crianças, oportunizando a estimulação para o seu desenvolvimento integral.

Por meio de diversos estudos realizados nos últimos anos sobre a criança, educadores sugerem que o brincar para ela é essencial, principalmente porque é assim que aprende, e sempre a brincadeira e o brinquedo estarão fortemente relacionados com a aprendizagem em si. As crianças até os três anos de idade, quando jogam, não percebem nessa ação qualquer diferença com o que os adultos consideram um trabalho. Vivem a fase que Piaget chamava de anomia e, dessa forma, não podem compreender regras. Assim adoram ajudar a mãe a varrer a casa ou fazer bolos, não porque exista valor ou utilidade nessas ações, mas porque são essas as atividades interessantes e divertidas. Essa forma de pensar, entretanto, modifica-se, e já a partir dos quatros a cinco anos é que buscam benefícios através do jogo, mesmo que estes sejam o elogio da sua ação.

Com o uso das brincadeiras a criança acaba explorando o mundo a sua volta livremente, pois é a partir daí que ela constrói seu aprendizado, e é nesse espaço que a criança acaba criando um mundo de fantasias e manifesta seus sentimentos, se sentindo cada vez mais segura para interagir. É brincando também que a criança aprende a respeitar regras, a ampliar o seu relacionamento social e a respeitar a si mesmo e ao outro. Para realizar esse trabalho, contamos com uma bibliografia ampla, com leituras de livros, artigos, revistas e sites sobre o tema abordado, além de pesquisar grandes autores e pensadores. Desta forma poderemos evidenciar o quão as crianças aprendem brincando, pois, o mundo em que vive é descoberto através de jogos que vão dos mais fáceis até os mais variados. Os jogos para as crianças são uma preparação para a vida adulta, são através das brincadeiras, e seus movimentos e a interação com outras crianças e com os objetos, que elas vão desenvolver suas potencialidades.

O jogo não pode ser visto apenas como divertimento ou apenas como brincadeiras para distração, ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e a interação com amigos, jogos e brincadeiras trabalham de forma lúdica e estimula o raciocínio lógico

da criança, eles funcionam como facilitadores na aprendizagem. Para compreensão e um maior aprofundamento sobre os estudos relativos aos jogos e brincadeiras e sua relação com o processo de aprendizagem e do desenvolvimento integral das crianças da Educação infantil.

A formação da criança era viabilizada por meio dos brinquedos e dos jogos que ela executava. Através das brincadeiras as crianças descobrem o mundo a sua volta, construindo a sua própria realidade, dando-lhe um significado. Kishimoto (2010) considera que o brincar na Educação Infantil implica definir o se pensa da criança, que mesmo pequena sabe de muitas coisas, interage com pessoas, se expressa com gestos e olhares e mostra como é capaz de compreender o mundo.

O brincar é uma ação livre que não exige como condição um produto final. Piaget (1976) ao conceituar “o jogo como uma atividade que desenvolve o intelecto da criança” (p.139), constatou no decorrer dos seus estudos, que através dos jogos a criança muda seu comportamento e exercita a sua autonomia, pois aprendem a julgar argumentar, a pensar, a chegar a um consenso.

O estudo que pretendemos realizar com este artigo é uma pesquisa bibliográfica, referente aos jogos e brincadeiras na Educação Infantil, trabalhando com a psicomotricidade, fundamentada nas reflexões de leituras de textos de autores diversos, e também de livros, revistas, sites e arquivos. Teremos como instrumento de investigação, uma pesquisa quantitativa através de questionários investigativos com professores da Educação Infantil e observação dos alunos da educação infantil durante as brincadeiras. A infância realmente foi determinada pelas viabilidades dos adultos, modificando-se bastante ao longo da história. Até o século XII, as condições gerais de higiene e saúde eram muito precárias, o que tornava o índice de mortalidade infantil muito alto. Nesta época não se dava importância às crianças e com isso o índice de

mortalidade só aumentava, pois não existia nenhuma preocupação com a higiene das crianças.

A valorização e o sentimento atribuídos à infância nem sempre existiram da forma como hoje são concebidas e difundidas, tendo sido modificadas a partir de mudanças econômicas e políticas da estrutura social. Percebe-se essas transformações em pinturas, diários de família, testamentos, igrejas e túmulos, o que demonstram que a família e escola nem sempre existiram da mesma forma.

A concepção de infância configura-se como um aspecto importante que aparece e que torna possível uma visão mais ampla, pois a ideia de infância não está unicamente ligada à faixa etária, a cronologia, a uma etapa psicológica ou ainda há um tempo linear, mas sim a uma ocorrência e a uma história. Neste sentido considerar a criança hoje como sujeito de direitos é o marco principal de toda mudança legal conquistada ao longo do tempo, porém antes dessa mudança podemos perceber que muitas coisas aconteceram, muitas lutas e desafios foram travados no decorrer da história para que se chegasse a concepção atual, a criança deve brincar e expor seus sentimentos e prazeres através de brincadeiras livres onde ela mesma possa se conduzir.

Que lugar ocupa a brincadeira livre na sala de aula na educação infantil? O que pensam os educadores a este respeito? Um rápido olhar sobre as salas de aulas de educação infantil e suas práticas pedagógicas, nos deixa um confronto com a realidade onde a brincadeira livre deixa de ser apenas para seu próprio aprendizado e passa a ser um abandono por parte das educadoras. O deixar a criança livre para brincar, não quer dizer deixar pra lá, deixar com que ela se vire sozinha, mas sim é simplesmente obter um olhar voltado para que a criança tenha direitos de escolher e seu professor deve ser seu mediador, mas não a conduzindo diretamente.

A brincadeira está intimamente ligada à aprendizagem, isto acontece, porque a criança não separa o momento de brincar do momento de aprender ou qualquer outro

momento. Sua brincadeira é a sua aprendizagem, pois é no momento que ela brinca, que ela consegue absorver todo seu aprendizado de maneira prazerosa e isso fica gravado em sua memória.

É importante o cuidado de não confundir os momentos de brincadeiras exclusivamente como portadores de aprendizagens e planejar brincadeiras sempre com este intuito, a brincadeira deve ser livre, pois ela aprenderá por si só, isso acontece de maneira natural. Essa postura poderia causar um protecionismo excessivo do adulto ao orientar, e sempre estar conduzindo os momentos de brincadeira com um propósito específico, com objetivos marcados e cronometrados.

Aranha (2006) fala da pouca discussão sobre a infância e sua educação, limitando a organização de um sistema de ensino e de propostas metodológicas para o ensino das crianças pequenas. Isso limitou as potencialidades e as oportunidades de desenvolvimento, comprometendo a visão educacional na infância e dos trabalhadores nesse nível educativo.

CONCLUSÕES

Diversos estudos realizados nos últimos anos sobre a criança, educadores sugerem que o brincar para ela é essencial, principalmente porque é assim que aprende, e sempre a brincadeira e o brinquedo estarão fortemente relacionados com a aprendizagem em si. As crianças até os três anos de idade, quando jogam, não percebem nessa ação qualquer diferença com o que os adultos consideram um trabalho. Vivem a fase que Piaget chamava de anomia e, dessa forma, não podem compreender regras. Assim adoram ajudar a mãe a varrer a casa ou fazer bolos, não porque exista valor ou utilidade nessas ações, mas porque são essas as atividades interessantes e divertidas. Essa forma de pensar, entretanto, modifica-se, e já a partir dos quatros a cinco

anos é que buscam benefícios através do jogo, mesmo que estes sejam o elogio da sua ação.

REFERÊNCIAS

- BARRETO, Sidirley de Jesus. **Psicomotricidade, educação e reeducação**. 2.ed. Blumenau: Livraria Acadêmica, 2000.
- CRAIDY, Carmen; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (org.). **Educação Infantil Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- KYRILLOS, Michel Habib M.; SANCHES, Tereza Leite. Fantasia e criatividade no espaço lúdico: educação física e psicomotricidade. In: ALVES, Fátima. **Como aplicar a psicomotricidade**: uma atividade multidisciplinar com amor e união. Rio de Janeiro: Wak, 2004. p.153-175.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese. In: LUCKESI, Cipriano Carlos (org.) **Ludopedagogia - Ensaio 1: Educação e Ludicidade**. Salvador: Gepel, 2000.
- MENDONÇA, Raquel Marins de. Criando o ambiente da criança: a psicomotricidade na educação infantil. In: ALVES, Fátima. **Como aplicar a psicomotricidade**: uma atividade multidisciplinar com amor e união. Rio de Janeiro: Wak, 2004. p.19-34.
- NEGRINI, Airton. **Educação Psicomotora**. São Paulo: Ebrasa, 2003.
- OLIVEIRA, Gisele de Campos. **Psicomotricidade**: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico. 4.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.
- PAÍN, Sara. **Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- SISTO, Firmino Fernandes. **Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1996.
- VELASCO, Cassilda Gonçalves. **Brincar: O Despertar Psicomotor**. Rio de Janeiro: Sprint, 1996.
- WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1968.

A RELAÇÃO NEM SEMPRE SAUDÁVEL ENTRE A PROPAGANDA E A INFÂNCIA

Magali da Silva Honório Menezes

RESUMO

Para especialistas as crianças ainda não estão preparadas para lidar com os anúncios publicitários. Segundo a psicóloga e psicanalista especialista em atendimento infantil Paula Ramos, da Escola Brasileira de Psicanálise “A criança não tem a capacidade de discernimento com o juízo crítico que o adulto tem. Se o adulto já é seduzido pelas propagandas, imagine a criança? A percepção delas vai sempre pelo lado emocional, e não costuma passar pelo racional, onde está o juízo crítico”.

Palavras-chave: Publicidade; Criança; Consumo.

CONTEXTUALIZAÇÃO SOCIAL E HISTÓRICA DA MÍDIA NO BRASIL

Este capítulo tem como objetivo contextualizar a história da propaganda brasileira. Propaganda é um modo específico de apresentar uma informação de um determinado produto, empresa, marca ou política. As propagandas podem ser feitas em diferentes veículos de comunicação, como televisão, rádio, revista, jornal, outdoor e outros e tem como objetivo persuadir, tentar convencer o público de alguma coisa, é necessário cuidado com anúncios, pois os publicitários usam linguagens para conquistar o público-alvo para sempre consumir.

“Na sociedade que vivemos, somos moldados por uma infinidade de discurso, portanto não só o discurso publicitário tenta nos persuadir, mas como também o discurso religioso, discurso político e etc.” [...] “Tudo aquilo que pensamos e fazemos é fruto dos discursos que nos constroem”. (ABREU, 2001, p. 30).

Em meados dos anos 50 surgiu a propaganda moderna no Brasil. Com o aumento da

industrialização e urbanização houve a necessidade de se criar um mercado promissor para os produtos de consumo da época. Esses produtos precisariam ser anunciados não apenas para vender mais que a marca concorrente, mas também para atrair os consumidores e assim criar novos hábitos e necessidades para o consumo. As empresas do mercado atraíam os consumidores de variadas maneiras. Mas o consumo na sociedade cresceu por meio dos anúncios nos jornais e revistas e dos comerciais e textos que ocupavam espaço nas emissoras de rádio. Transmitem propagandas que hoje nos parece ingênuas, mas que já fazia um trabalho educativo porque a sociedade também era ingênuas.

A modernidade na propaganda brasileira surgiu sob efeito da efetiva expansão das agências de publicidade estrangeiras, principalmente americanas. Com rapidez e eficácia os brasileiros aprenderam esta nova arte. A maior parte dos anunciantes da época tinha a sua sede no Rio de Janeiro, que era a capital política e econômica do País. Também no Rio estava a sede da maioria das grandes agências de propaganda, nacionais e estrangeiras. Mesmo sendo quase quatro vezes menor que o Rio de Janeiro, São Paulo já revelava uma vitalidade econômica e cultural invejável. Dessa forma, no fim dos anos 50 algumas empresas de propaganda migraram para a capital Paulista. E em 1951 surgiu a primeira Escola de Propaganda do Brasil hoje nomeado ESPM que formou os profissionais e ajudou a constituir a nossa propaganda. Nessa época inicia a concorrência dos anunciantes e a propaganda na televisão já apresentavam uma programação para formar uma sociedade de massa.

Os anúncios das propagandas eram com muitos textos (que hoje nos parece pouco criativo), mas atendia as expectativas da época. Os anunciantes partiam do princípio de que os anúncios deveriam expressar seus benefícios e vantagens de forma mais clara possível. Só mais tarde perceberam que poderiam expressar melhor a ideia por meio de ilustrações.

Nas décadas de 80 e 90 a televisão passou a exercer uma forte influência entre o senso comum, os programas de auditório, as novelas, os reality shows se tornaram líderes de audiência e se consolidaram no gosto popular, segundo dados do Censo Demográfico do IBGE, o número de aparelhos de TV foi aumentando cada vez mais nos domicílios brasileiros:

A despeito da rápida difusão do rádio, o crescimento dos aparelhos de televisão nos domicílios foi ainda mais significativo. Em 1960, menos de 5% dos domicílios tinham acesso à televisão. Este número pulou para 24% em 1970, 56% em 1980, 80% em 1991 e 87% em 2000. Em números absolutos houve um salto dos domicílios com televisão de 0,6 milhões em 1960 para

39 milhões em 2000. Outra mudança importante é que no começo do período prevaleciam às televisões em preto e branco e, no ano 2000, as televisões coloridas eram amplamente majoritárias. (ALVES, 2004, p. 29).

Por intermédio dos meios de comunicação de massa os produtos de consumo foram anunciados e são assim nos dias de hoje, na sua maioria não de forma objetiva e clara, mas de maneira convincente se utilizando de métodos para despertar no consumidor a vontade de comprar, não por necessidade de obter o que precisa, mas pelo desejo de consumir.

PROPAGANDA INFANTIL

A partir dos anos oitenta, com o avanço da tecnologia e a constatação da grande exposição da criança em frente à televisão a propaganda descobriu nela um consumidor em potencial, passando a direcionar suas práticas comerciais diretamente ao público infantil, não mais aos pais.

Os comerciais para os meninos são elaborados com muitas aventuras, força, liberdade e competições de alta velocidade, saindo das pistas e batendo um contra o outro, ficando destruídos as crianças refazem os carros para começar a brincadeira novamente, porém isso pode levar as crianças a outras abstrações de conceitos. Com o número de acidentes no trânsito é feita reciclagem para infratores que cresce a cada dia pela imprudência ao dirigir.

Os comerciais para meninas são sempre delicados, familiares e “cor-de-rosa”. Esses comerciais podem confirmar a ideologia de uma sociedade machista, mostrando uma diferença entre homens e mulheres.

Para ROCCO (1989) os publicitários além da preocupação da construção do desejo do “ter” também induzem na construção dos princípios morais, éticos e estéticos interferindo nas questões com violência, alimentação e bem-estar, usando linguagem lúdica persuasiva e autoritária.

A proposta é considerar a família, a escola e a mídia no mundo contemporâneo, como instâncias socializadoras que coexistem numa relação de interdependência. (...) São instituições constituídas por sujeitos em intensa e contínua interdependência entre si e, portanto, não podem ser vistas como estruturas que pressionam umas às outras, mas instâncias constituídas por agentes que se pressionam mutuamente no jogo simbólico da socialização. (SETTON, 2002, pág.

110).

Sendo assim, o Estado pode exigir das emissoras algumas responsabilidades no cuidado com a criança, criando códigos de conduta de autocontrole e ética para a propaganda, permitindo um desenvolvimento crítico na criança e cabe à família ficar atenta nos comerciais e denunciar para não atingir o público infantil.

Primeiro deve-se valorizar o que é valorizado pelas crianças, depois procurar entendê-lo (os professores e os pais) do ponto de vista delas, crianças, para só mais tarde propor interações novas com os produtos conhecidos. (MORAN, 2009, pág. 50).

A cada dia as crianças ficam mais tempo em frente à televisão e nos horários dos programas infantis que as propagandas persuasivas mais aparecem influenciando o comportamento infantil. Entretanto existe um projeto de Lei que proíbe a propaganda infantil pela Comissão de Defesa do Consumidor da Câmara dos Deputados. Esse Projeto de Lei 5.921 segue as vias legais desde 2001 e foi aprovado até o momento somente pela comissão no mês de setembro de 2008. A medida determina que,

“Fica proibido qualquer tipo de publicidade, especialmente as veiculadas por rádio, televisão e internet, de produtos ou serviços dirigidos à criança, no horário compreendido entre sete e vinte e uma horas”. (Projeto de Lei 5.921 da comissão de Defesa do consumidor da Câmara dos deputados, 2001).

Esta nova lei sendo aprovada proibirá comerciais que são vinculados em programas infantis pelos apresentadores para que não atraiam mais a atenção das crianças.

Uma resolução do Conselho de Autorregulamentação Publicitária (CONAR¹⁰), fala sobre o cuidado com a criança no momento de se fazer uma propaganda voltada para esse público.

O código de regulamentação do CONAR na sessão 11 (Crianças e Jovens) do artigo 37 (Os esforços de pais, educadores, autoridades e da comunidade devem encontrar na

¹⁰ Código Brasileiro de Autorregulamentação Publicitária nasceu de uma ameaça ao setor: no final dos anos 70, o governo federal pensava em sancionar uma lei criando uma espécie de censura prévia à propaganda. Impedir que a publicidade enganosa ou abusiva causasse constrangimento ao consumidor ou a empresas. É uma organização não governamental que visa promover a liberdade de expressão publicitária e defender as prerrogativas constitucionais da propaganda comercial. Sua missão inclui principalmente o atendimento a denúncias de consumidores, autoridades, associadas ou formuladas pelos integrantes da própria diretoria. O CONAR não exerce censura prévia sobre peças publicitárias, já que se ocupa somente do que está sendo ou foi veiculado. Mantido pela contribuição das principais entidades da publicidade brasileira e seus filiados – anunciantes, agências e veículos –, tem sede na cidade de São Paulo e atua em todo o país. Foi fundado em 1980.

publicidade fator coadjuvante na formação de cidadãos responsáveis e consumidores conscientes. Diante de tal perspectiva, nenhum anúncio dirigirá apelo imperativo de consumo diretamente à criança), no inciso II (Quando os produtos forem destinados ao consumo por crianças e adolescentes seus anúncios deverão), diz:

b. respeitar-se-á especialmente a ingenuidade e a credulidade, a inexperiência eo sentimento de lealdade dos menores;(CONAR, 1980).

c. não se ofenderá moralmente o menor; (CONAR, 1980).

d. não se admitirá que o anúncio torne implícita uma inferioridade do menor, caso este não consuma o produto oferecido; (CONAR, 1980).

e. não se permitirá que a influência do menor, estimulada pelo anúncio, leve-o a constranger seus responsáveis ou importunar terceiros ou o arraste a uma posição socialmente condenável; (CONAR, 1980).

Porém, a matéria não tem força de lei, é uma recomendação do CONAR, que não é suficiente. O Código de Defesa do Consumidor também trata do assunto e proíbe a propaganda abusiva, sendo considerada assim a publicidade que "se aproveite da deficiência de julgamento e experiência da criança". Mas a lei não estabelece nenhuma sanção para quem a infringir.

OS DELÍRIOS PROVOCADOS PELA BARBIE E HOT WHEELS.

Antigamente as crianças tinham bonecas de pano feitas à mão para brincar de casinha e as bonecas eram as "filhas". Hoje o mundo mudou e temos bonecas feitas em fabricas de grande porte, com valores abusivos e podemos dizer "perfeitas", fora da realidade de muitas crianças brasileiras. Podemos dizer, por exemplo, que é um projeto de vontade das meninas serem como a Barbie "amanhã".

Os personagens e brinquedos são referências para as crianças. Os comerciais da "Barbie", por exemplo, no primeiro momento são lindos, cor de rosa e chama muito a

atenção das meninas,mas analisando criticamente leva as meninas a colocar-se no lugar da boneca, comcomportamento precoce como desejar ser linda, ser loira, ser magra, de cabelo comprido, de olhos claros, com dinheiro para gastar no shopping, com joias, com vestidos bonitos, com roupas sensuais, com sandálias, com maquiagem, entre outros acessórios. As meninas de hoje também jáfalam em namorado (já transmitindo a sexualidade) e a Barbie tem um namorado, o “Ken” e está sempre se arrumando para encontrar com ele, tem até uma Barbie grávida que a barriga se abre e tem um bebê dentro. As crianças desde os cinco anos já frequentam salões de beleza, usam sandálias de saltinho e roupas de crianças do mesmo modelo que a do adulto.

As propagandas de carrinhos para meninos como os da marca “Hot Wheels” para chamar a atenção fez um anúncio gigante, criou outdoors de crianças e pistas tão grandes que os carros de verdade parecem brinquedos. Os carrinhos dessa marca são de corrida, e em todos os comerciais transmitem para as crianças a velocidade dos carros.

Os carros são de utilidades quando destinado aos transportes das pessoas, no entanto pode se tornar armas fatais. Geralmente nos comerciais demonstra muitas colisões entre os carrinhos podendo influenciar negativamente no desenvolvimento e no futuro motorista que ela poderá vir a ser. Sempre apresenta comportamento agressivo e competitivo, sem esquecer algumas falas dos comerciais, como por exemplo, *“Adivinha quem está detonando tudo? Batidas traseiras, batidas de frente, batidas de todos os jeitos! Eles se enfrentam no campo de batalha frente a frente para baterem com toda força”*. *“Ganha quem jogar o outro para fora da pista”*. *“Vai encarar”?* Essas falas podem influenciar na educabilidade da criança deixando-as agressivas. Na figura abaixo está um dos filhos do jogador Davis Beckham, aparentando ter menos de cinco anos, sentado em uma versão refinada de um Porsche em miniatura que foi feito a mão e é movido por motor a diesel. Este veículo de brinquedo custa R\$ 157.685,00 é para ser utilizado pela criança somente na mansão da família. A família é tradicionalmente rica, porém ainda não é hora de a criança obter um carro de brinquedo a diesel, sem falar no valor exorbitante dele.

Entretanto essas propagandas são traduzidas “ingenuamente” para as crianças com imagens, palavras e termos que não condiz com a palavra “criança”. Invadem o mundo da criança com modelos de alienação da realidade burlando a boa fé e as pequenas defesas de meninos e meninas.



Fonte: <http://www.editoracontexto.com.br/produtos.asp?cod=505>; <http://www.falaweb.com.br/o-menino-e-seus-carrinhos-hot-wheels/>;

http://agenorbevilacguasobrinho.blogspot.com.br/2011_02_01_archive.html;

<http://liverig.wordpress.com/2009/01/08/filho-de-beckham-dirige-brinquedo-de-157-mil-reais/>;

CONCLUSÕES FINAIS

As propagandas podem influenciar diariamente a cultura da criança com a compra e posse como fonte de status desde cedo. A televisão pode ser boa e/ou ruim quanto à dignidade e cidadania infantil.

A família como a escola tem competências imprescindíveis no que favorece a criança em ter uma visão crítica sobre a mídia. Os pais devem observar melhor as crianças em relação ao que elas estão assistindo ou acompanhá-las em outras atividades para que tenham menos tempo para ficar frente à televisão e internet. Nesse processo a escola tem relevante parcela de responsabilidade podendo desde a educação infantil fazer com

que a criança tenha uma visão sobre a mídia, mostrá-la que a educação se perpetua não apenas na apropriação dos sistemas de leitura e escrita, mas também apropriar se das diferentes linguagens do mundo contemporâneo.

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

ALANA, Instituto: O marketing infantil e o direito. Disponível em:

<http://www.alana.org.br/banco_arquivos/arquivos/docs/biblioteca/artigos/artigo_ibdfam.pdf

>Acesso no dia 14/11/11.

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.

WEB, Fala; O menino e seus carrinhos – Hot Wheels. Disponível em:<<http://www.falaweb.com.br/?p=1635>> Acesso em 13/03/12.

VIRTUAL, Museu. Memória da Propaganda; Disponível em

<<http://www.memoriadapropaganda.org.br/>> Acesso em 10/10/2011.

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.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. Ministério da Educação e do Desporto. Volume 2: Formação Pessoal e Social.

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E A ARTE

Mikaella Costa Paixão

Resumo

Em muitas práticas educativas, ensinar essa disciplina se resume em análise de formatos, cores, ritmos, linhas, e deixam de analisar os significados que estes componentes exercem em diferentes contextos e subjetividades, por este motivo vale ressaltar a ressignificação do pensamento e a capacitação dos professores.

Assim, justifica-se o presente artigo a fim de discutir as contribuições das Artes Visuais com os educandos, a partir da análise de documentos norteadores.

Palavras-chave: artes; educação; BNC.

No Brasil tanto as expressões artísticas quanto a Arte-educação passaram por mudanças, desde a colonização dos jesuítas, negando-se a cultura indígena, perdurando até o século XIX com o detrimento do Barroco em relação ao Neoclássico.

Pensando nos dias atuais, Ana Mae Barbosa, na década de 1980, foi uma das principais representantes do movimento Arte-Educação no país. Ao tentar adaptar o movimento idealizado nos Estados Unidos, a artista trouxe uma proposta de ensino

chamado de metodologia triangular, na qual é dividida em três momentos: o fazer artístico, o conhecer a história, e o de apreciar uma obra de arte.

A artista também propôs que este tipo de ensino não fosse imposto como uma disciplina complementar a outras áreas, mas que fosse trabalhada de forma multidisciplinar servindo de ferramenta de aprendizagem para as demais disciplinas.

Assim, a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Artes (PCN's) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), trouxeram um novo olhar para a Arte-educação:

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas (BRASIL, 2000, p. 19).

Nos dias atuais, a Arte envolve o estudo de quatro modalidades que são: a dança, a música, as artes visuais e o teatro, havendo a necessidade de formação específica por parte dos educadores.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é uma espécie de documento norteador, pois em função da discussão do assunto e de suas correspondentes mudanças, as artes e o campo das línguas estão interligados, mantendo essa linha de pensamento atualizada (PIMENTEL e MAGALHÃES, 2018).

Porém, segundo os pesquisadores, a integração dos diferentes saberes na disciplina e nos objetos de conhecimento, tecnologia e novos métodos de ensino, proporcionam aos educandos possibilidades de desenvolvimento:

Ao longo do Ensino Fundamental, os alunos devem expandir seu repertório e ampliar sua autonomia nas práticas artísticas, por meio da reflexão sensível, imaginativa e criativa sobre os conteúdos artísticos e seus elementos constitutivos e também sobre as experiências de pesquisa, intervenção e criação. [...] A progressão das aprendizagens não está proposta de forma linear, rígida ou cumulativa com relação a cada linguagem ou objeto de conhecimento, mas propõe um movimento no qual cada nova experiência se relaciona com as anteriores e as posteriores na aprendizagem de Arte (BRASIL, 2017, p.195).

Essa base curricular aproxima a arte do referencial proposto nas escolas, tendo como objetivo: “apontar aquilo que qualquer estudante em todo território brasileiro precisa aprender desde a Educação Infantil até o final do Ensino Médio” (BRASIL, 2015, s/p.).

Com isso, o documento traz novas possibilidades de ensino, alcançando maior consistência e questionando os modelos de ensino existentes:

Nos currículos não como adorno, tampouco como atividade meramente festiva ou de entretenimento, mas como conhecimento organizado e sistematizado, que propicia aos/as estudantes a criação de a recriação dos saberes artísticos e culturais (BRASIL, 2016, p. 234).

Portanto, a Arte-educação precisa considerar as múltiplas linguagens e expressar a singularidade dessa disciplina de forma interna e sincrônica. A BNCC considera essa experiência como uma prática social, onde os educandos podem brincar num papel de liderança e desenvolver o poder da criatividade (BRASIL, 2016).

O documento também discute o compartilhamento do aprendizado e da produção, tornando os educandos protagonistas de seus próprios saberes, desenvolvendo-se por

meio de diferentes atividades artísticas e culturais, participando de projetos, incluindo a arte, dentro e fora da escola (BRASIL, 2017).

Portanto, compreender a cultura inicialmente para depois planejar o que será praticado com os educandos, facilitará a aprendizagem.

Ou seja, a BNCC compreende que no fazer artístico, os educandos têm a possibilidade de criar, desenvolver, experimentar e aprender. Ainda, se envolver atividades lúdicas, a criança pode se desenvolver ainda mais:

Os jogos e as brincadeiras não são inatos ao ser humano e sim desenvolvido entre eles: A criança está inserida, desde o seu nascimento, num contexto social e seus comportamentos estão impregnados por essa imersão inevitável. Não existe na criança uma brincadeira natural. A brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto de cultura. É preciso partir dos elementos que ela vai encontrar em seu ambiente imediato, em parte estruturado por seu meio, para se adaptar às suas capacidades. A brincadeira pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a brincar. A brincadeira não é inata, pelo menos nas formas que ela adquire junto ao homem. A criança pequena é iniciada na brincadeira por pessoas que cuidem dela, particularmente sua mãe (BROUGÈRE, 2010, p.104).

Brincar proporciona às crianças situações de aprendizagem, onde o docente pode intervir e observar como cada educando se comporta e reage diante de uma dada brincadeira facilitando assim o seu trabalho pedagógico. Cabe ao docente planejar, pesquisar, escolher e desenvolver novas aprendizagens, adaptando quando necessário a fim de desenvolver os aspectos cognitivo e afetivo:

O brincar deve ser valorizado por aqueles envolvidos na educação e na criação das crianças pequenas, fazendo a escolha dos materiais lúdicos que são reservados no brincar, cujo objetivo deve ter seu efeito sobre o desenvolvimento

da criança. Porque muitas crianças chegam à escola maternal incapazes de envolver-se no brincar, em virtude de uma educação passiva que via o brincar como uma atividade barulhenta, desorganizada e desnecessária (HOLTZ, 1998, p. 12).

Ainda:

A brincadeira tem um papel fundamental no desenvolvimento do próprio pensamento da criança. É por meio dela que a criança aprende a operar como significado das coisas e dá um passo importante em direção ao pensamento conceitual que se baseia nos significados das coisas e não dos objetos. A criança não realiza a transformação de significados de uma hora para outra (VYGOTSKY, 1998, p.54).

Assim, a ludicidade atrelada ao ensino de Arte, desenvolve técnicas, criatividade, sensibilidade, e tudo aquilo que constitui as relações sociais e incorporam as tendências de Arte-educação, concebendo o ser humano em sua totalidade e complexidade.

Ainda, quando a criança desenha, ela passa a imaginar, pensar, cantar, dançar, e etc., se expressando de diversas maneiras. O mundo infantil é constantemente reinventado, construindo-se e reconstruindo-se, através de novas experiências para que ela se desenvolva de forma plena. Assim: “[...] a criança que tem bastante oportunidade para desenhar certamente, irá explorar uma maior quantidade de tipos variados de grafismos” (DERDYK, 1989 p. 59).

Conclusões finais

Quando o docente consegue unir o desenho à Ludicidade, os pequenos se desenvolvem sob dois aspectos principais: a operacionalidade e o imaginário. Por isso, é importante na Educação Infantil que o desenho esteja presente nas atividades oferecidas para a criança, pois ela representa seus pensamentos, vontades, sentimentos, emoções, entre outros: “Cada desenho reflete os sentimentos, a capacidade intelectual, o desenvolvimento físico, a acuidade perceptiva, o envolvimento criador, o gosto estético e até a evolução social da criança, como indivíduo” (BRITAIN e LOWENFELD, 1977, p. 35).

Ainda: “[...] Quanto mais se avança na arte, mais se conhece e demonstra autoconfiança, independência, comunicação e adaptação social” (ALBINATI, 2009, p. 4).

Por isso, é preciso que os pequenos sejam provocados. Ao se utilizar diferentes estratégias para ensinar arte pode ser considerada uma estratégia metodológica lúdica, para conseguir que o estudante preste atenção nas orientações, se concentre e a aprendizagem se concretize. Quando o docente ensina a partir da ludicidade, ele auxilia na resolução de problemas de convivência e socialização, minimizando essas questões que sempre estão presentes nessa fase escolar.

Referências bibliográficas

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar, 2ª versão revisada. Brasília: MEC, Abril de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular - apresentação.** Agosto de 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wJBbHDC5jJg>. Acesso em: 12 mar. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Fundamentos Pedagógicos e Estrutura Geral da BNCC: versão 3.** Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/>. Acesso em 11 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte/Secretaria de Educação Fundamental.** Caracterização da área de arte. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. Cap.1, p. 19-43.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a educação infantil.** Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1998.

FERRAZ, H.; FUSARI, M.F.R. **Arte na educação escolar.** São Paulo: Cortez, 1993.

FERREIRA, S. (org.). **O ensino das artes: construindo caminhos.** Campinas-SP: Papyrus, 2001.

MARTINS, M.; C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M.; T. **Didática do ensino da arte: A língua do mundo: Poetizar, fruir e conhecer arte.** São Paulo: FTD, 1998.

O CONTEXTO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA E A INSERÇÃO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Mileide Mariano da Silva

RESUMO

A inteligência tem seu conceito definido a partir de diferentes visões filosóficas, assim, de uma forma abrangente e em sua amplitude, conceitua-se a inteligência como faculdade de conhecer, compreender e aprender. A partir desse, direcionamos para definir a conceituação do tema a ser estudado, a inteligência artificial em questão, podendo a partir de uma ampla perspectiva definir esta, como a capacidade das ferramentas maquinarias de pensarem como seres humanos: aprender, perceber e decidir. Em continência a essas conceituações, se dá ênfase a importância e relevância da tecnologia da informação e comunicação, tanto no contexto educacional, quanto pessoal. A era digital vem se mostrando cada vez mais inserida culturalmente, sendo introduzida na modalidade de ensino à distância (EAD) com maior significância, providas de modernas ferramentas tecnológicas que auxiliam e são de grande valia no desenvolvimento do processo educacional. As ferramentas educacionais são assuntos de discussão acerca da metodologia de ensino/aprendizagem. São ferramentas que mediam o processo educacional acerca dos objetivos que se quer alcançar, são recursos aplicados com a funcionalidade para desenvolver, monitorar, executar e melhorar a qualidade do ensino ofertado da instituição educacional, estas que, também se fazem presente como novos instrumentos de modernização e recursos tecnológicos que contribuem para suprir necessidades e anseios nos ambientes escolares. Nesse, abordarei a plataforma *Geekie One*, sendo um exemplo da inserção da inteligência artificial no ensino a distância. Esta, que se dá

a uma ampla inovação e modernização educacional que vêm sendo utilizadas nas redes de ensino. Por meio de pesquisa e referências bibliográficas e científicas, salientamos a reflexão da significância das ferramentas educacionais pedagógicas no contexto escolar, permeando a importância dessas na modalidade da educação à distância. Se faz presente neste, a descrição metodológica da ferramenta mencionada, sua abrangência e utilização.

Palavras-chave: Tecnologia. Ferramenta .Plataforma *Geekie One* .Inteligência Artificial. Modernização.

ABSTRACT

Intelligence has its concept defined from different philosophical views, thus, in a comprehensive way and in its breadth, intelligence is conceptualized as a faculty of knowing, understanding and learning. From this, we direct to define the conceptualization of the subject to be studied, the artificial intelligence in question, being able to from a broad perspective define this, as the capacity of the machine tools to think like human beings: to learn, to perceive and to decide. In keeping with these concepts, emphasis is placed on the importance and relevance of information and communication technology, both in the educational and personal context. The digital age has been proving to be increasingly culturally inserted, being introduced in the distance learning modality (EAD) with greater significance, provided with modern technological tools that help and are of great value in the development of the educational process. Educational tools are subjects of discussion about the teaching/learning methodology. They are tools that mediate the educational process about the objectives that one wants to achieve, they are resources applied with the functionality to develop, monitor, execute and improve the quality of the teaching offered by the educational institution, which are also present as new instruments of modernization and technological resources that contribute to meet needs and desires in school environments. In this, I will address the *Geekie*

One platform, being an example of the insertion of artificial intelligence in distance learning. This, which is due to a wide innovation and educational modernization that have been used in the education networks. Through research and bibliographical and scientific references, we emphasize the reflection of the significance of educational pedagogical tools in the school context, permeating their importance in the modality of distance education. It is present in this, the methodological description of the mentioned tool, its scope and use.

Keywords: Technology. Tool .Geekie One Platform .Artificial Intelligence. Modernization.

1 Introdução

Para iniciação introdutória, se presume a definição do conceito de inteligência artificial. Essa, que se dará a princípio, a partir da temática mediante a tecnologia.

Na tecnologia, a Inteligência Artificial (de sigla: IA) é a inteligência demonstrada por máquinas ao executar tarefas complexas associadas a seres inteligentes, além de também ser um campo de estudo acadêmico, no qual o principal objetivo é de executar funções de modo autônomo.

A IA corresponde ao desenvolvimento de estratégias modernas em favor da educação, pois trata-se de uma área multi e interdisciplinar, seu desenvolvimento depende muito, ainda, dos avanços em outras áreas (Vicari, 2019).

É de conhecimento que a tecnologia provém de transformações decorrentes do tempo, tanto no âmbito educacional, pessoal, comunicacional, quanto concomitante às metodologias de ensino-aprendizagem, resultando em consideráveis nos ambientes educacionais físicos e modalidade do ensino a distância, propriamente em sala de aula. Contudo, no mundo da era digital, torna-se necessário a utilização de plataformas educacionais inerentes ao atendimento oferecido e a clientela usuária, visando à qualidade na prestação dos serviços educacionais oferecidos. Diante dos exposto, referentes à utilização das ferramentas tecnológicas,

precisamente da plataforma Geekie, pretende-se contribuir com a construção de conhecimento acerca da qualidade, sua metodologia e seu uso. Este trabalho acadêmico tem por objetivo analisar a sua funcionalidade e utilização no contexto educacional, suas características, importância..., portanto, parte-se de pesquisas bibliográficas, científicas, descritivas e análises, que abordam a temática da Educação à distância (EaD), a Inteligência Artificial (IA) e as tecnologias da informação e comunicação (TIC's), como campos indissociáveis e em conjunção no processo educacional de ensino aprendizagem.

2 O CONTEXTO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA E A INSERÇÃO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Muitas são as expectativas em relação à educação à distância, tecnologias digitais e inteligência artificial, advindas de resultados significativos no processo educacional, assim sendo, se faz a necessidade de colocá-las em evidência sua atuação e impacto: O especialista em Inteligência Artificial (IA), Joseph Qualls, acredita que IA vai mudar a forma como as pessoas aprendem. Mas também levanta alguns problemas[...] Como o objetivo deste texto é discutir a interseção da IA e da Educação, cabe falar um pouco da IA. O termo Inteligência Artificial foi criado por J. McCarthy (2017), um dos fundadores da IA. Do ponto de vista simbólico, a IA pode ser definida como a arte de se construir algoritmos que se adaptam e aprendam, com a finalidade de prolongar o seu ciclo de vida. Ao longo dos anos, a IA e a Computação vêm impactando a educação, vêm mudando vários aspectos da educação (Vicari, 2019, p.1).

Tendo em vista estas características funcionais, pode-se dizer que a Educação a Distância (EAD) é uma modalidade educacional bastante propícia para o desenvolvimento da IA, pois, está fortemente baseada na metodologia prática de sistemas informatizados e plataformas digitais, direcionada ao objetivo pretendido. Neste, a função do professor não é

repassar a informação, mas sim, ser um mediador, através do conhecimento ensinar o aluno a aprender, pensar, raciocinar frente a questões, problemáticas e situações, dentre outras.

No EaD, Arsand e Pires (2017) consideram que “O uso centralizado das TICs coloca em pauta o papel formador do docente, uma vez que o professor não é exatamente retirado do processo, mas sim relegado a um papel secundário onde tem suas ações reduzidas”.

A partir das menções descritas, cita-se como dito anteriormente, a plataforma Geekie One, como uma ferramenta de inovação tecnológica na área educacional com tendência nacional. A personalização do ensino já é uma das grandes apostas do âmbito educacional em bastante relevância entre grupos na área educacional. Esta tem como finalidade desenvolver materiais e exercícios próprios, usar todos os conteúdos da plataforma e criar atividades, trabalhos em grupo e avaliações de maneira prática, além de acompanhar os resultados em tempo real, diferencial necessário para a avaliação no contexto contemporâneo. Esta didática diferencia-se por personalizar conteúdos mediante particularidades a aprendizagem de cada aluno. É uma plataforma inovadora, onde logo após a concretização da finalização das respostas dos alunos, estes têm acesso imediato ao gabarito de respostas, o que lhes proporciona uma reflexão simultânea e ênfase sobre seus conhecimentos.. Ainda, oferta-se exercícios como tarefa de casa, seguida de avaliações contínuas, processo esse disponibilizado para as séries finais do ensino fundamental e ensino médio da Educação Básica, ressaltando que esse é o público alvo da plataforma. Por conta dessa característica, a Geekie é a plataforma utilizada pelo Ministério da Educação (MEC) para os simulados do Enem.

A ferramenta pode ser utilizada tanto dentro quanto fora da instituição de ensino, é um método inovador e transformador, pois busca a aplicação de novas metodologias de ensino, permitindo a personalização no aprendizado dos alunos, sendo um ferramenta que auxilia na otimização do tempo do professor, construindo assim, um currículo mais interligado e rico de autonomia, o que faz dela um diferencial a mais, proporcionando o aluno a ser autor do seu próprio aprendizado. A plataforma possui vídeo-aulas, textos e atividades interativas; com

exposição de exercícios resolvidos e de fixação, com feedback imediato, além de outras estratégias de ensino que a ferramenta oferece. Um outro diferencial bastante difundido é a gamificação, esta que vem de encontro a uma nova sociedade englobada na era digital, uma vez que essa estratégia de aprendizagem vem tendo grande repercussão atrativa por estar presente na rotina de diferentes contextos. Por ser uma ferramenta inovadora e digital, possibilita mais tempo para novas explorações de conceitos e conteúdos em sala de aula, permitindo integração e comunicação entre professor e aluno, mesmo que ainda fora de sala. Outro ponto importante se refere a organização dos conteúdos, sendo estes dispostos em um único lugar, proporcionando praticidade e maior clareza ao aluno do que já foi estudado. A plataforma entrega, ainda, dados importantíssimos para o planejamento de ações pedagógicas, mantendo uma visão integral e ampla da escola. Por ser uma ferramenta completa e de eficácia conforme suas características, esta possibilita a sua escolha para atuar no campo educacional.

3 Considerações Finais

É fato que, a Educação a Distância quando atrelada a Inteligência Artificial e a Tecnologia da Informação e Comunicação, traz aspectos positivos e contribuições significativas nas mais diversas esferas e amplitudes. Uma das grandes conquistas da modalidade de ensino à distância é a democratização do ensino e do conhecimento, em oportunizar o direito à educação para a população pressuposto de suas particularidades, mesmo que algumas barreiras surjam durante o trajeto, a modalidade de ensino à distância proporcionou estreitamento de acesso. É notório visualizar que a tecnologia aliada à aprendizagem aferiu maior atrativo aos alunos quando comparada às aulas tradicionais. A plataforma Geekie One tem como referência proporcionar com qualidade um ensino aprendizagem eficaz e moderno, desenvolvendo habilidades e não somente a inserção de conteúdos. Um dos pressupostos requeridos para a avaliação na contemporaneidade traz, além de exercícios com correções automáticas, as avaliações contínuas e não métodos de avaliações

formais, tradicionais. Assim, construir novas metodologias que se adaptem às demandas dos alunos da contemporaneidade, reduzir deficiências de aprendizagem e inovar de forma consciente é um grande diferencial, uma vez que se faz necessário acompanhar a tecnologia para qualificação educacional, sendo fato, que cada indivíduo aprende de um modo diferente, pois se sucede que no modelo tradicional de ensino todos são submetidos à mesma forma de aprendizado. Portanto a plataforma Geekie One por ser uma ferramenta completa e de eficácia conforme suas características, contribui significativamente na qualificação do ensino a distância sendo uma articulação da inteligência artificial no campo educacional.

4 Referências Bibliográficas

Andreas, K. (2022) *Artificial Intelligence, Business and Civilization - Our Fate Made in Machines*, Routledge.

Arsand, D. R; & Pires, C.S. (2017). Análise da utilização das tecnologias da informação e comunicação na Educação à Distância (EaD). *Revista Thema*. Pelotas, v. 14, p. 182-198.

Vicari, R. M. (2019). *Inteligência Artificial Aplicada à Educação*. Disponível em: <<https://ieducacao.ceie-br.org/inteligenciaartificial/>>. Acesso em: 12.Mar.2023.

ACESSO IGUALITÁRIO À EDUCAÇÃO: DESAFIOS LEGAIS E PRÁTICOS

Nivea Barreto

RESUMO

O acesso igualitário à educação é um direito fundamental e universal que desempenha um papel crucial na construção de sociedades justas e igualitárias. Este resumo oferece uma visão aprofundada do tema, destacando os desafios legais e práticos que cercam a busca por garantir esse direito essencial.

Palavras-chave: Educação; Inclusão; Legislação.

1. INTRODUÇÃO

É um princípio fundamental consagrado em tratados internacionais, leis nacionais e constituições em todo o mundo. Trata-se do direito de todos os indivíduos a uma educação de qualidade, independente de sua origem étnica, socioeconômica, gênero, local de residência, ou qualquer outra característica pessoal. O tema se torna especialmente relevante em um contexto global de crescente conscientização sobre a importância da educação para o desenvolvimento social e econômico.

O direito à educação é intrinsecamente ligado aos direitos humanos. Ele é consagrado em documentos como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, bem como em muitas constituições nacionais. A igualdade de acesso à educação é um princípio essencial que emerge desses instrumentos legais.

Apesar das garantias legais, a desigualdade no acesso à educação persiste em muitas partes do mundo. Grupos marginalizados, como minorias étnicas, pessoas com deficiência, comunidades rurais e urbanas carentes enfrentam barreiras significativas para obter uma educação de qualidade. Os desafios legais e práticos que perpetuam essa desigualdade incluem a discriminação, a falta de recursos, a discriminação de gênero e a qualidade variável das escolas.

O sistema legal desempenha um papel crucial na promoção do acesso igualitário à educação. Contudo, barreiras legais podem existir, incluindo falta de aplicação de leis existentes, políticas discriminatórias e obstáculos burocráticos que impedem o acesso de certos grupos à educação.

Além dos desafios legais, questões práticas também são fundamentais. Isso envolve a disponibilidade e acessibilidade de escolas, a qualidade do ensino, os custos associados à educação e a infraestrutura. Grupos marginalizados podem enfrentar dificuldades adicionais devido à sua localização geográfica, situação socioeconômica ou necessidades especiais.

Apesar dos desafios, existem estratégias e soluções para promover o acesso igualitário à educação. Isso inclui políticas públicas inclusivas, programas de apoio a grupos vulneráveis e esforços para melhorar a infraestrutura educacional. Além disso, a sociedade civil desempenha um papel fundamental na defesa do direito à educação.

2. ACESSO À EDUCAÇÃO COMO DIREITO FUNDAMENTAL

O acesso à educação é amplamente reconhecido como um direito fundamental e universal, uma pedra angular dos direitos humanos. É uma ferramenta poderosa que capacita as pessoas, promove a igualdade e desempenha um papel vital no desenvolvimento das nações. A promoção do acesso igualitário à educação é um imperativo moral e legal, ancorado em numerosos tratados internacionais e constituições nacionais.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU, em seu artigo 26, estabelece: "Toda pessoa tem direito à educação". Além disso, o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais estipula que a educação deve ser "direcionada para o pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade". Essas declarações não apenas reconhecem o direito à educação, mas também afirmam que a educação deve ser de qualidade e promover a dignidade de cada indivíduo.

O direito à educação é intrinsecamente ligado a outros direitos fundamentais, como o direito à igualdade e não discriminação. Como Nelson Mandela observou: "A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo." Ela não apenas capacita as pessoas a realizarem seu pleno potencial, mas também quebra as correntes da desigualdade e da exclusão.

No entanto, a realidade mostra que nem todos têm igual acesso à educação. Desigualdades persistem em todo o mundo, e muitos indivíduos são excluídos dos benefícios da educação de qualidade devido a fatores como sua origem étnica, socioeconômica, gênero, local de residência ou deficiência. Essas disparidades são frequentemente o resultado de barreiras legais e práticas.

As barreiras legais podem incluir a discriminação direta ou indireta nas leis e políticas educacionais. Por exemplo, a segregação racial em escolas foi uma prática historicamente comum que violava o direito à igualdade na educação. Embora muitos países tenham superado tais práticas, a discriminação persiste em outras formas, como o acesso desigual a recursos educacionais.

Além das barreiras legais, existem desafios práticos que dificultam o acesso à educação de qualidade. A falta de escolas adequadas, professores qualificados, materiais didáticos e a distância entre a casa e a escola podem ser obstáculos significativos. Pessoas com deficiência muitas vezes enfrentam barreiras de acessibilidade em ambientes educacionais não adaptados.

A promoção do acesso à educação como direito fundamental requer um esforço contínuo para superar esses desafios legais e práticos. Políticas públicas inclusivas, investimento em infraestrutura educacional e a eliminação da discriminação são passos essenciais para garantir que todos possam exercer seu direito à educação. A sociedade civil, as organizações não governamentais e os defensores dos direitos humanos desempenham um papel crucial na defesa do acesso igualitário à educação.

Em resumo, o acesso à educação é um direito fundamental que desempenha um papel central na construção de sociedades justas e igualitárias. Promover o acesso igualitário à educação não é apenas uma obrigação legal, mas também uma necessidade moral e uma estratégia eficaz para alcançar o desenvolvimento sustentável. Como disse Malala Yousafzai, "Um livro, uma caneta, uma criança e um professor podem mudar o mundo." É nossa responsabilidade assegurar que todos tenham acesso a essas ferramentas transformadoras.

3. DESAFIOS LEGAIS NO ACESSO À EDUCAÇÃO

O acesso igualitário à educação é um direito fundamental que deve ser garantido a todos, independentemente de sua origem étnica, socioeconômica, gênero, local de residência ou outras características pessoais. Embora os princípios legais que garantem

esse direito sejam amplamente reconhecidos, o desafio está em traduzir esses princípios em ações concretas que assegurem a igualdade educacional para todos.

Uma das principais barreiras para o acesso à educação é a discriminação, que pode ser manifestada de várias maneiras. A discriminação direta ocorre quando as leis, regulamentos ou políticas educacionais proíbem explicitamente que certos grupos tenham acesso à educação de qualidade. Historicamente, muitas sociedades praticaram a segregação racial nas escolas, negando às crianças de minorias étnicas a mesma qualidade de educação que era oferecida a outras. Essa forma de discriminação é proibida por tratados internacionais e leis nacionais em muitas jurisdições.

No entanto, a discriminação também pode ser indireta e mais sutil. Isso inclui a alocação desigual de recursos educacionais, onde escolas em comunidades de baixa renda têm menos financiamento e professores menos qualificados do que escolas em áreas mais afluentes. Essa disparidade é muitas vezes perpetuada por práticas como a determinação do financiamento da educação com base nos impostos locais, o que cria um ciclo de desigualdade educacional.

Além disso, as barreiras legais podem surgir em relação à acessibilidade para pessoas com deficiência. Muitos sistemas educacionais têm obstáculos físicos e pedagógicos que excluem estudantes com deficiência. No entanto, leis como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência das Nações Unidas exigem que os estados signatários tomem medidas para garantir que as pessoas com deficiência tenham igual acesso à educação.

A interpretação e aplicação das leis relacionadas à educação também podem variar, o que pode levar a desafios. As diferenças nas interpretações podem resultar em decisões judiciais contraditórias, o que pode prejudicar a consistência na promoção do acesso igualitário.

Superar esses desafios legais requer esforços multifacetados. Políticas públicas inclusivas, que visam eliminar a discriminação e garantir financiamento adequado para todas as escolas, são cruciais. Além disso, a conscientização e a advocacia podem pressionar os governos a cumprir suas obrigações legais de garantir o acesso igualitário à educação.

Os desafios legais no acesso à educação são uma realidade, apesar do reconhecimento global do direito à educação como um direito fundamental. A discriminação, a alocação desigual de recursos e a falta de acessibilidade são questões que precisam ser abordadas de maneira consistente e eficaz. A eliminação dessas

barreiras legais é essencial para garantir que a educação de qualidade seja acessível a todos, independentemente de sua origem ou condição.

O acesso à educação é um dos direitos humanos mais fundamentais, amplamente reconhecido como um alicerce essencial para o desenvolvimento pessoal e o progresso da sociedade como um todo. No entanto, apesar das inúmeras declarações e tratados internacionais que consagram esse direito, a realidade mostra que o acesso igualitário à educação ainda é uma meta não alcançada em muitas partes do mundo. Uma das principais razões para essa disparidade é a existência de desafios legais que continuam a perpetuar a desigualdade no acesso à educação.

A discriminação, em suas várias formas, é uma das barreiras legais mais proeminentes no acesso à educação. A discriminação direta ocorre quando as leis, regulamentos ou políticas educacionais proíbem explicitamente que certos grupos tenham acesso à educação de qualidade. Historicamente, muitas sociedades praticaram a segregação racial nas escolas, negando às crianças de minorias étnicas a mesma qualidade de educação que era oferecida a outras. Essa forma de discriminação é proibida por tratados internacionais e leis nacionais em muitas jurisdições. No entanto, a discriminação também pode ser indireta e mais sutil. Isso inclui a alocação desigual de recursos educacionais, onde escolas em comunidades de baixa renda têm menos financiamento e professores menos qualificados do que escolas em áreas mais afluentes. Essa disparidade é muitas vezes perpetuada por práticas como a determinação do financiamento da educação com base nos impostos locais, o que cria um ciclo de desigualdade educacional.

Outro desafio legal importante diz respeito à acessibilidade para pessoas com deficiência. Muitos sistemas educacionais têm obstáculos físicos e pedagógicos que excluem estudantes com deficiência. Isso representa uma violação direta dos direitos das pessoas com deficiência, conforme estabelecido na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência das Nações Unidas. Esta convenção exige que os estados signatários tomem medidas para garantir que as pessoas com deficiência tenham igual acesso à educação, o que inclui a disponibilidade de recursos e adaptações necessárias para que possam participar plenamente.

Além disso, as barreiras legais podem surgir em relação à interpretação e aplicação das leis relacionadas à educação. As diferenças nas interpretações podem resultar em decisões judiciais contraditórias, o que pode prejudicar a consistência na promoção do acesso igualitário. Questões legais complexas, como a regulamentação da

educação online, podem variar entre jurisdições e criar incerteza sobre o cumprimento das leis.

Superar esses desafios legais requer esforços multifacetados. Políticas públicas inclusivas, que visam eliminar a discriminação e garantir financiamento adequado para todas as escolas, são cruciais. Além disso, a conscientização e a advocacia podem pressionar os governos a cumprir suas obrigações legais de garantir o acesso igualitário à educação. Organizações não governamentais desempenham um papel importante ao responsabilizar os governos e fornecer apoio para a promoção da igualdade educacional.

Em resumo, os desafios legais no acesso à educação são uma realidade, apesar do reconhecimento global do direito à educação como um direito fundamental. A discriminação, a alocação desigual de recursos e a falta de acessibilidade são questões que precisam ser abordadas de maneira consistente e eficaz. A eliminação dessas barreiras legais é essencial para garantir que a educação de qualidade seja acessível a todos, independentemente de sua origem ou condição. Garantir o acesso igualitário à educação é fundamental para a construção de sociedades justas, inclusivas e equitativas. Portanto, a superação desses desafios legais deve ser uma prioridade global.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizando, ao garantir o acesso igualitário à educação não é apenas uma questão legal, mas também uma questão de justiça e desenvolvimento sustentável. A eliminação das barreiras legais e práticas é fundamental para construir sociedades mais inclusivas, equitativas e justas. É uma tarefa coletiva que exige cooperação entre governos, instituições educacionais, sociedade civil e organizações não governamentais, mas é uma meta que vale a pena alcançar, pois a educação é a chave para um futuro mais brilhante e igualitário para todos.

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.

IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS ESCOLAS E SEU IMPACTO NA CONSCIENTIZAÇÃO E AÇÃO AMBIENTAL

Priscila Aparecida Mateus Camargo

RESUMO

A integração da Educação Ambiental no currículo escolar pode ser realizada de diversas maneiras. Uma abordagem comum é incorporar tópicos ambientais em disciplinas existentes, como ciências, geografia, matemática e até mesmo literatura. Isso permite que os alunos aprendam sobre questões ambientais enquanto adquirem conhecimentos relacionados a outras áreas do conhecimento. Além disso, algumas escolas optam por criar cursos específicos de Educação Ambiental, onde os alunos têm a oportunidade de explorar tópicos ambientais de maneira mais aprofundada.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Escolar. Meio Ambiente.

As atividades práticas desempenham um papel importante na implementação da Educação Ambiental. Excursões a áreas naturais, visitas a centros de conservação e projetos práticos de conservação ambiental são exemplos de estratégias que envolvem os alunos de maneira significativa. Essas experiências práticas permitem que os alunos se conectem diretamente com o ambiente natural e compreendam a importância da conservação.

Embora a Educação Ambiental seja fundamental, ela não está isenta de desafios significativos. Um dos desafios mais comuns é a falta de tempo no currículo escolar para abordar tópicos ambientais de maneira aprofundada. Muitos educadores enfrentam pressões para cobrir uma ampla gama de conteúdos, o que pode limitar o tempo disponível para a Educação Ambiental. Além disso, a falta de formação adequada dos professores em Educação Ambiental é um obstáculo comum. Muitos professores podem não se sentir confiantes em abordar tópicos ambientais ou podem não estar familiarizados com métodos eficazes de ensino nessa área.

Outro desafio é a resistência de algumas instituições e comunidades em relação a abordagens críticas e questionadoras sobre questões ambientais. A Educação Ambiental muitas vezes envolve discutir questões complexas, como a mudança

climática, a perda de biodiversidade e o consumo insustentável. Em alguns casos, escolas podem enfrentar resistência devido a opiniões políticas ou crenças pessoais.

Apesar dos desafios, existem muitas melhores práticas que têm se mostrado eficazes na implementação da Educação Ambiental nas escolas. A colaboração entre educadores, escolas e comunidades locais desempenha um papel crucial na criação de programas bem-sucedidos. Parcerias com organizações ambientais, especialistas locais e outros recursos externos podem enriquecer as experiências de aprendizado dos alunos.

O uso de abordagens práticas e experienciais, como a realização de projetos ambientais ecológicos, frequentemente estimula o envolvimento dos alunos. Projetos práticos permitem que os alunos apliquem o que aprenderam de maneira tangível, como plantar árvores, limpar praias ou criar programas de reciclagem na escola. Isso promove um senso de responsabilidade e empoderamento nos alunos.

Vários estudos e evidências indicam que a Educação Ambiental nas escolas tem um impacto significativo na conscientização e ação dos alunos. Os alunos expostos a práticas educacionais ambientais tendem a adquirir conhecimentos sólidos sobre questões ambientais, desenvolver atitudes mais positivas em relação ao meio ambiente e se engajar em ações sustentáveis.

Por exemplo, programas de Educação Ambiental que abordam a importância da conservação da água podem resultar em alunos que adotam práticas de uso responsável da água em suas casas. Além disso, os alunos que participam de programas de reciclagem nas escolas têm maior probabilidade de reciclar em casa e promover essa prática em suas comunidades.

A conscientização e ação ambiental não se limitam ao ambiente escolar; muitas vezes, elas se estendem para as famílias e comunidades dos alunos. Os estudantes que participam de programas de Educação Ambiental frequentemente compartilham seu conhecimento e influenciam positivamente as práticas de seus pais e familiares.

1. IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS ESCOLAS

A implementação da Educação Ambiental nas escolas é um passo fundamental na formação de cidadãos conscientes e responsáveis em relação às questões

ambientais. Este capítulo se aprofundará na maneira como a Educação Ambiental é aplicada nas instituições de ensino, destacando exemplos de práticas bem-sucedidas, desafios comuns enfrentados pelos educadores e as melhores práticas que têm se mostrado eficazes.

A implementação da Educação Ambiental nas escolas pode variar de acordo com os objetivos da instituição, recursos disponíveis e a cultura escolar. No entanto, existem várias abordagens comuns que têm se mostrado eficazes. Uma delas é a integração de tópicos ambientais em disciplinas existentes. Por exemplo, os princípios da conservação ambiental podem ser incorporados ao currículo de ciências, enquanto os estudos sobre problemas ambientais globais podem ser explorados em aulas de geografia.

Outra abordagem envolve a criação de cursos específicos de Educação Ambiental, onde os alunos têm a oportunidade de explorar tópicos ambientais de maneira mais aprofundada. Esses cursos podem abranger uma ampla gama de tópicos, desde ecologia até ética ambiental. Além disso, atividades práticas desempenham um papel importante na implementação da Educação Ambiental, proporcionando aos alunos a oportunidade de aplicar seus conhecimentos em ambientes reais, como excursões a áreas naturais, projetos de conservação e atividades práticas de sustentabilidade.

Exemplos de Práticas de Educação Ambiental em Escolas:

- Programas de reciclagem: Muitas escolas incentivam a reciclagem, fornecendo recipientes de coleta seletiva e ensinando os alunos sobre a importância de separar materiais recicláveis dos resíduos.
- Hortas escolares: Escolas que mantêm hortas oferecem aos alunos a oportunidade de aprender sobre agricultura sustentável, produção de alimentos orgânicos e a importância da biodiversidade.
- Projetos de conservação: Alunos podem se envolver em projetos de conservação, como limpezas de praias, reflorestamento de áreas degradadas ou monitoramento da qualidade da água em riachos locais.
- Parcerias com organizações ambientais: Escolas muitas vezes colaboram com organizações ambientais locais para enriquecer as experiências de aprendizado dos alunos, trazendo especialistas para palestras e workshops.

A implementação da Educação Ambiental nas escolas enfrenta desafios comuns,

incluindo a falta de tempo no currículo para abordar tópicos ambientais de maneira abrangente. O currículo escolar muitas vezes está sobrecarregado com outros conteúdos, o que pode limitar o tempo disponível para a Educação Ambiental.

Outro desafio é a falta de formação adequada de professores em Educação Ambiental. Muitos educadores podem não estar familiarizados com os métodos de ensino eficazes nessa área ou não se sentem confiantes em abordar tópicos ambientais.

Além disso, a resistência de algumas instituições e comunidades em relação a abordagens críticas e questionadoras sobre questões ambientais pode ser um obstáculo. A Educação Ambiental frequentemente envolve discutir questões complexas, o que pode gerar resistência devido a opiniões políticas ou crenças pessoais.

Apesar dos desafios, várias melhores práticas têm se mostrado eficazes na implementação da Educação Ambiental nas escolas. A colaboração entre educadores, escolas e comunidades locais é fundamental. Parcerias com organizações ambientais locais, especialistas e recursos externos podem enriquecer as experiências de aprendizado dos alunos.

O uso de abordagens práticas e experienciais, como projetos práticos de conservação ambiental, frequentemente estimula o envolvimento dos alunos. Além disso, a integração da Educação Ambiental ao currículo existente pode aumentar a probabilidade de sucesso a longo prazo.

2. IMPACTOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA CONSCIENTIZAÇÃO E AÇÃO: A RELAÇÃO ESCOLA/MEIO AMBIENTE

A Educação Ambiental desempenha um papel fundamental na construção de uma sociedade consciente e comprometida com a proteção e preservação do meio ambiente. A relação entre a escola e o meio ambiente é central para o impacto dessa forma de educação na conscientização e ação dos alunos.

A conscientização ambiental é o primeiro passo para a mudança ecológica significativa. A Educação Ambiental, quando implementada nas escolas, proporciona aos alunos a oportunidade de adquirir conhecimento e compreensão sobre questões ambientais. Os alunos aprendem sobre a importância da biodiversidade, a conservação de recursos naturais, os impactos da poluição e das mudanças climáticas e os desafios

que o planeta enfrenta. Através de aulas, atividades práticas, discussões e projetos relacionados ao meio ambiente, os alunos se tornam conscientes dos desafios ecológicos que o mundo enfrenta.

Além disso, a Educação Ambiental nas escolas incentiva a reflexão crítica sobre o papel de cada indivíduo na sociedade e como suas ações diárias afetam o meio ambiente. Os alunos começam a questionar suas escolhas de consumo, seu desperdício de recursos e seu impacto ambiental. Eles se tornam mais conscientes das interconexões entre os sistemas naturais e as atividades humanas.

A conscientização ambiental, embora essencial, não é suficiente por si só. A ação é a segunda etapa crucial na relação entre escola e meio ambiente. A Educação Ambiental nas escolas não apenas informa os alunos sobre os problemas ambientais, mas também os capacita a agir de maneira responsável e sustentável.

As escolas desempenham um papel fundamental na promoção da ação ambiental. Elas podem realizar projetos práticos, como campanhas de reciclagem, hortas escolares, programas de conservação e limpezas de áreas naturais. Essas atividades práticas envolvem os alunos diretamente com o meio ambiente e proporcionam oportunidades para que eles apliquem seus conhecimentos de maneira concreta.

Além disso, as escolas podem criar um ambiente que promova práticas sustentáveis. Isso inclui a redução do consumo de energia, a gestão adequada de resíduos, a conservação da água e a promoção do transporte sustentável. Os alunos são incentivados a se envolverem em ações que promovam a sustentabilidade dentro e fora do ambiente escolar.

A relação entre a escola e o meio ambiente é uma via de mão dupla. À medida que os alunos adquirem conscientização ambiental, são mais propensos a tomar medidas para proteger o meio ambiente. E à medida que as escolas promovem ações ambientais, os alunos se tornam parte ativa da solução para os desafios ambientais.

O impacto da Educação Ambiental nas escolas na conscientização e ação dos alunos é significativo. Os alunos que participam de programas de Educação Ambiental tendem a adotar práticas sustentáveis em suas vidas cotidianas, como economizar energia, reduzir o desperdício e reciclar. Eles também são mais propensos a influenciar suas famílias e comunidades a adotarem práticas mais responsáveis em relação ao meio ambiente.

Além disso, os alunos que se envolvem em projetos práticos de conservação,

como o plantio de árvores ou a limpeza de praias, têm a oportunidade de experimentar em primeira mão o impacto positivo que suas ações podem ter no meio ambiente. Isso não apenas reforça seu comprometimento com a conservação, mas também os capacita a se tornarem defensores ativos do meio ambiente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para o sucesso da Educação Ambiental, as políticas educacionais desempenham um papel fundamental ao estabelecer diretrizes, recursos e requisitos para sua implementação. No entanto, as políticas precisam ser cuidadosamente formuladas e atualizadas, envolvendo partes interessadas e alocando recursos adequados.

Este trabalho destaca a necessidade contínua de desenvolver e aprimorar programas de Educação Ambiental nas escolas, alinhados com os desafios ambientais contemporâneos. É um lembrete de que, à medida que avançamos em um mundo cada vez mais interconectado e diverso, a Educação Ambiental desempenha um papel essencial na formação de uma sociedade comprometida com a proteção e preservação do meio ambiente. Portanto, é imperativo que a Educação Ambiental continue a evoluir e adaptar-se, garantindo que todos os estudantes, independentemente de sua origem cultural, tenham a oportunidade de se tornar defensores ativos e informados de nosso planeta. À medida que olhamos para o futuro, é com otimismo que reconhecemos o potencial da Educação Ambiental para inspirar ações e mudanças positivas em direção a um mundo mais sustentável e equitativo.

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.

DESENHO: LINGUAGEM E EXPRESSÃO DA CRIANÇA

Priscila Silva Brito

RESUMO

Geralmente associamos a palavra desenho à representação de ideias, objetos, reprodução de alguma imagem e até mesmo, de uma atividade gráfica. No entanto, o desenho está fortemente ligado à expressão da criança, o qual revela os seus sentimentos, seus desejos, as suas ideias, suas vontades e as suas experiências, como também demonstra a sua concepção de mundo através das diversas maneiras de representar o ambiente que a cerca.

Palavras-chaves: desenho infantil; aprendizagem; expressão.

A criança gosta de brincar com diferentes objetos, como caixinhas de remédios, potinhos de cozinha, sucatas em geral. Quase sempre transforma tudo o que está em sua volta em brinquedos, brinca com bonecas, bichinho de pelúcia, carrinhos, conversa com seus bonecos como se tivessem vida, joga bola, corre e anda. Gosta de brincar com areia e se sujar, não para muito tempo em uma só atividade. É essa criança que começa a se interessar pelos traçados, pelos desenhos que o faz em qualquer lugar.

A criança quando desenha traz imagens mentais para o papel e cria seus grafismos. Isso significa passar o que tem na sua imaginação, para um portador: papel, parede, chão, tecido, entre outros. Ou seja, transforma em linguagem artística. Sendo assim, há uma relação dialética entre o que imagina e o que desenha, portanto transforma a sua imaginação em formas gráficas e deixa registrado o que está sentindo, o que pensa ou o que desejaria que acontecesse.

A criança desenha com o intuito de se divertir. Cria seus cenários, suas histórias, seu mundo. Usa o desenho como sendo uma expressão significativa. Neste fazer, ela faz contato com o mundo que a cerca, inventa, se comunica, traz junto com o prazer de desenhar seus medos, desejos, alegrias, tristezas, isto é, suas emoções e sentimentos.

Ao desenhar a criança passa por um expressivo processo vivencial e

existencial, ao terminar de desenhar a criança olha o que fez, sua ação registrada. Geralmente a criança quer ter o poder de decisão sobre o que vai fazer com sua produção, joga fora, ou dá para alguém, guarda ou simplesmente rasga pelo simples prazer de rasgar.

A interpretação verbal que a criança tem de seu desenho pode transformar-se em outra história, às vezes ela muda repentinamente a intenção de seus traçados. A conquista da fala propicia uma nova relação da criança com o mundo, pois pode transformar o rabisco, o signo gráfico, em personagem, podendo se tornar intérprete do seu próprio desenho.

O desenho infantil passa por diversas etapas, que acontecem em conformidade com o seu desenvolvimento motor, o psicológico e o intelectual. “O desenho, linguagem para a arte e para a ciência, estimula a exploração do universo imaginário [...], a observação, a memória e a imaginação estarão sempre presentes” (DERDYK, 1993). É acessível por não se tratar apenas de papel e lápis, mas também:

Entende-se por desenho o traço que a criança faz no papel ou qualquer superfície, e também a maneira como a criança concebe seu espaço de jogo com materiais de que dispõe, ou seja, a maneira como organiza as pedras e folhas ao redor do castelo de areia, ou como organiza as panelinhas, os pratos, as colheres na brincadeira de casinha, tornando-se uma possibilidade de conhecer a criança através de uma outra linguagem: o desenho de seu espaço lúdico. (MOREIRA, 2008, p.16).

A evolução do desenho associa ao processo de desenvolvimento, ocorrendo por etapas que evidenciam a maneira da criança se posicionar no mundo. Diversos autores estudaram diferentes visões sobre a questão do desenho infantil, exemplo deles são Jean Piaget, Georges Henri Luquet, Lev Vygotsky, Viktor Lowenfeld, Ana Angélica Albano Moreira e entre outros.

Dentre estes autores que estudaram o grafismo infantil, todos eles reconhecem existir diversas fases, etapas ou períodos que se tornam comuns aos sujeitos na fase do desenho enquanto forma de representação.

Segundo Jean Piaget, a forma de uma criança conhecer o objeto passa por significativas transformações em sua evolução, no processo de adaptação ao meio que se dá por sucessivos movimentos de equilibração.

A preocupação de Piaget estava em assimilar o desenvolvimento cognitivo infantil, e através dos seus estudos e pesquisas pode-se estabelecer as seguintes etapas do desenvolvimento cognitivo infantil:

Período Sensório Motor (0-2 anos): A criança percebe o mundo e atua nele, onde coordena as sensações vivenciadas junto com comportamentos motores simples, juntando o sensorial a uma coordenação motora primária. O bebê tem sensações e descobre o mundo através do deslocamento do seu corpo. Há uma interdependência em perceber o mundo e atuar nesse mundo. Nesse período desenvolve-se a capacidade de reconhecer a existência de um mundo externo, tendo autonomia para explorá-lo e construir sua percepção de mundo. As crianças passam a agir não mais apenas por reflexo, mas direcionam seus comportamentos tendo objetivos a alcançar.

A função mental do recém-nascido limita – se ao exercício dos aparelhos reflexos inatos. Sendo assim, o universo da criança é conquistado perante a percepção e os movimentos, como por exemplo, a sucção ao mamar.

A criança aos poucos vai aperfeiçoando os movimentos e adquirindo habilidades chegando ao final da etapa Sensório – Motor, já se projetando dentro de um espaço com objetos, espaço, tempo, dentre os quais situa a si mesma como o objeto específico, agente e paciente dos eventos que nele ocorrem.

Período pré-operatório (2 a 7 anos): o que marca a passagem do período sensório motor para o pré-operatório, é o desenvolvimento da linguagem, ocasionando modificações importantes nos aspectos, sociais e afetivos da criança, auxiliando no processo de interação com as pessoas. Esta fase é caracterizada também pelo egocentrismo, as crianças não são capazes de entender que outras pessoas possuem opiniões, pensamentos diferentes dos seus.

Período das Operações Concretas (7 a 11 anos ou 12 anos): Nesta fase inicia um marcante declínio do egocentrismo intelectual e um crescente incremento do pensamento lógico formal. A criança passa a criar relações e coordenar pontos de vista diferentes, dela e dos outros.

Período das Operações Formais (11 ou 12 anos em diante): Nesta etapa a inteligência da criança apresenta uma grande evolução. Segundo Piaget, ao atingir esta fase o sujeito adquire um equilíbrio, ou seja, ele alcança um padrão intelectual que o seguirá por toda sua vida adulta. A capacidade é fundamental para a continuidade do processo de desenvolvimento: torna possível, no período operatório, a transformação exclusivamente mental do objeto. No período formal possibilita a abstração. Dessa forma, um ambiente adequado e propício, o sujeito desenvolve suas potencialidades, favorecendo assim não só seu crescimento físico, como o emocional e o social.

O desenho é precedido pela garatuja, fase inicial do grafismo. Equivalente

ao brincar, se caracteriza inicialmente pela prática da ação. O desenho passa a ser conceituado como tal a partir do momento em que a criança o reconhece no traçado que criou. Nessa fase inicial, prevalece no desenho a assimilação, isto é o objeto é modificado em função da significação que lhe é atribuída, de forma semelhante ao que ocorre com o brinquedo simbólico. Na continuidade do processo de desenvolvimento, o movimento de acomodação vai prevalecendo, ou seja, vai havendo cada vez mais aproximação ao real e preocupação com a semelhança ao objeto representado. (PIAGET, 1971).

Neste sentido Vygotsky enfatiza que para ele o desenvolvimento do desenho requer duas condições. A primeira é o domínio do ato motor, por isso, o desenho inicialmente é o registro do gesto e logo passa a ser o da imagem. A criança constata que pode através do desenho representar um objeto. Ao desenhar a criança representa conteúdos da sua memória. Assim, o desenho é o meio de expressão da criança, sendo considerado como uma linguagem necessária para a alfabetização.

Outra condição fundamental na evolução de desenho é a relação com a fala no ato de desenhar. Num primeiro momento, o objeto representado só é reconhecido após a ação gráfica quando a criança fala o que desenhou, identificado pela semelhança com o objeto. Depois ela passa a antecipar o ato gráfico, verbalizando o que vai fazer, indicando que há um planejamento da ação. Por isso, Vygotsky afirma que a linguagem verbal é a base da linguagem gráfica. (VYGOTSKY, 1989)

Para Luquet o realismo é o que caracteriza o desenho infantil no seu conjunto. A criança constrói o real em sua mente. O desenhar para a criança é um jogo, um brincar e deve merecer muita atenção. A criança pode começar a garatujar naturalmente ou por ver seus pais ou adultos escreverem ou desenharem. Segundo Luquet, ela imita a atividade para fazer como a pessoa, mesmo que não tenha a noção da finalidade da ação, para provar de que também é capaz.

Ao começar a desenhar a criança enquanto rabisca não analisa suas produções e faz sem sentido algum. Com o passar do tempo chega um momento em que ela, repentinamente, encontra semelhanças entre seus desenhos com algo que conhece, seja um objeto, uma figura ou imagem, às vezes, essa semelhança é vista apenas por ela, É isso que marca a fase do realismo fortuito. Nem sempre todas as garatujas terão uma interpretação. A criança vai continuar a rabiscar e a encontrar, ocasionalmente, semelhanças com objetos.

No realismo intelectual os desenhos passam a ser representados com mais detalhes. Estes, por sinal, ganham mais espaço porque agora tem o objetivo de

especificar formas que antes eram mais abstratas, ampliando assim a maior representação dos objetos.

Viktor Lowenfeld (1977) desenvolveu uma grande pesquisa sobre as etapas do grafismo infantil. Referindo-se às fases do desenvolvimento, Lowenfeld denomina a primeira como Estágio das Garatujas, que acontece por volta dos dois aos quatro anos de idade. Nesta fase, a criança faz rabiscos desordenados, ao acaso. A organização e o controle do traçado são percebidos aos poucos por ela, havendo uma evolução gradativa que vai dos riscos às formas controladas. Nesse estágio, a criança passa por várias fases de desenvolvimento, explorando seu corpo e espaço.

A segunda etapa, Estágio Pré-Esquemático, inicia-se por volta dos quatro anos e estende-se até sete, aproximadamente. Nesta fase inicia as primeiras tentativas de representação do real. A criança desenvolve a percepção da forma e transmite isso pelas imagens de seus desenhos. Mesmo que algumas figuras ou objetos apareçam ainda de maneira desordenada, podendo ter distorções consideráveis nos seus tamanhos.

O Estágio Esquemático começa por volta dos sete anos, estendendo-se até os nove. Nesse estágio, a criança desenvolve o conceito da forma e seus desenhos simbolizam o que pertence ao seu meio, de maneira descritiva.

[...] é neste período que aparece uma interessante característica dos desenhos infantis: a criança dispõe os objetos que está retratando numa linha reta, em toda a largura da margem inferior da folha de papel. Assim, por exemplo, a casa é seguida de uma árvore, à qual se segue uma flor que fica ao lado da pessoa que poderá ficar antes de um cão, que é a figura final do desenho. (LOWENFELD, 1977, p. 55).

O desenho é para a criança um brincar, no qual pode representar o imaginário no real. Desde o princípio das civilizações o rabiscar e o desenhar sempre foram maneiras de expressão e representação. A criança ao iniciar seus traçados não tem a intenção de atribuir significados a seus desenhos. Ao desenhar a criança usa a criatividade, se diverte com os materiais, explora-os. Através do seu crescimento e desenvolvimento a criança passa a dar uma intenção a seus grafismos, os desenhos são realizados com objetivos, expressando assim, seus pensamentos, sensações, emoções.

Muitos autores recorrem ao desenho para compreender uma das etapas do desenvolvimento infantil, a maneira como os pequenos agem, pensam. Realçando, assim sua importância como forma de compreender o pensamento das crianças, seus sentimentos e suas emoções. Podemos dizer que ao desenhar a criança expressa criativamente sua percepção do meio em que vive. Embora, muitas vezes, a criança desenha menos o que vê e mais que sabe ou imagina do objeto. Sendo assim, a

percepção deste objeto, segundo Vygotsky (1988), corresponde a atribuição de sentido dada pela criança, dando conceituação de realidade para o mesmo.

A liberdade experimentada por meio do desenho eleva e contenta o pequeno ser, que se compenetra e busca as imagens nos íntimos segredos. Confronta-se consigo mesmo e se compreende, em cada traço, em cada cor impressa, nessa aventura silenciosa e estimulante.

Segundo Mèredieu:

Encenação do trauma o desenho provoca a revivescência dos velhos afetos: a criança pode deste modo exprimir suas fantasias, jogando com elas gráfica e picturalmente, tendo a cor muitas vezes uma função importante, pois ela vivifica personagens e objetivos. (MÈREDIEU, 1974, p. 78)

Apesar de significativos, os elementos que o compõem o desenho não são os únicos merecedores de atenção. A forma como eles são desenvolvidos e toda a ação que a criança envolve neste processo também são importantes. A relevância ao que a criança expressa é formada através da valorização/atenção que a mesma recebe. O que representa uma necessidade de observação diante daquilo que é por ela pensado e constituído.

“Desenhando, cria em torno de si um espaço de jogo, silencioso e concentrado ou ruidoso e seguido de comentários e canções, mas sempre um espaço de criação. Lúdico. A criança desenha para brincar” (MOREIRA, 2008, p.15).

Ao analisar a pesquisa de Binfaré (2009) podemos verificar que o controle motor e as descobertas estéticas, são alguns dos aspetos em que se pode estimular a capacidade de desenhar da criança. Para ela a criança recorda os traços realizados para o papel, que vão melhorando na medida em que ela adquire assume o controle motor, passa a ser mais controlado. Se o adulto incentivar essas produções estas formas se tornarão cada vez mais definidas.

Ana Salvador (1999) enfatiza que a criança apresenta a necessidade natural de se expressar, seja através do brincar, seja pela expressão gráfica, não sendo necessário que o adulto incentive na criança o desejo de desenhar ou brincar, ele tem que apoiar. Para desenhar a criança precisa de materiais apropriados, já para brincar ela pode fazer sem brinquedos, usando sua criatividade e imaginação, necessita de um espaço amplo enquanto no desenho um cantinho já lhe serve.

Por sua vez Derdyk (1993) afirma que o desenho é uma ferramenta para

os adultos interpretarem o pensamento da criança, visto ser o resultado do que a criança vê, pensa e imagina.

Assim, para esses autores a expressão gráfica adquire uma enorme importância para o desenvolvimento da criança tanto em casa como na escola, sendo importante o envolvimento e o incentivo de outras pessoas. Para que elas se sintam confiantes para elaborarem suas representações o meio ambiente deve ser estimulante.

O desenho como possibilidade de falar, de registrar, de brincar marca o desenvolvimento da infância, todavia em cada etapa o desenho revela um caráter próprio. Estas etapas mostram maneiras de desenhar que são bastante equivalentes em todas as crianças, apesar das diferenças individuais. Esta maneira de desenhar própria de cada idade varia, inclusive, muito pouco de cultura para cultura.

Os desenhos infantis podem demonstrar a maneira de como a criança entende o objeto desenhado e não apenas como ela o vê. Por isso, o desenho nem sempre é uma cópia fiel da realidade. Ao desenhar a criança também imprime ideias e sentimentos. O desenho infantil pode dar pistas de como o raciocínio da criança está estruturado.

Quando uma criança possui a liberdade de se expressar, atua com mais confiança no que realiza e constrói com mais segurança o seu conhecimento. A criança, ao desenhar, “canta, dança, conta histórias, teatraliza, imagina ou até silencia... O ato de desenhar impulsiona outras manifestações, que acontecem juntas, numa unidade indissolúvel, possibilitando uma grande caminhada pelo quintal do imaginário” (DERDYK, 1993, p.19).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do desenho infantil é uma área encantadora, porém pouco explorada por professores e pais. Um passo importante para melhorar a compreensão sobre o desenho é conhecer mais sobre seu processo e desenvolvimento, seja pela atenta observação do cotidiano em sala de aula, na vida familiar ou a partir de leituras específicas.

No âmbito escolar o professor precisa ter um olhar aguçado sobre o desenho infantil realizado pela criança. Ao ter essa visão possibilita entender um pouco mais sobre seu desenvolvimento cognitivo-afetivo-emocional.

É necessário valorizar o desenho da criança. Tanto pais quanto professores devem usar a criatividade e explorar novos modos de estímulo, pois inovando constantemente a criança verá o desenho como algo valioso e atrativo.

Enfim, é de fundamental importância que se compreenda a criança como um ser pensante, sensível, que constrói, através de suas representações gráficas, um mundo real ou imaginário. Perceber a criança como ser humano com características, pensamentos, sentimentos e com vontades próprias.

Através do desenho infantil, a criança constrói uma ação direta com o ambiente que a cerca, a seu modo, como o percebe, e também como está atuando sobre ele, e possibilita também que se coloque graficamente perante o mundo.

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.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO ESCOLAR

Raquel Silva Aparecido

RESUMO

A Educação Ambiental pode ser entendida como uma metodologia em que cada pessoa pode assumir e adquirir o papel de membro principal do processo de ensino/aprendizagem. Os problemas ambientais ocorrem pelo danoso modo de vida que a humanidade adotou, na qual a 'sobrevivência' do homem promove uma utilização exagerada dos recursos naturais e levou a uma situação de crise. Nesse trabalho objetivou-se estabelecer a relação entre a Educação Ambiental e a sustentabilidade, questão esta, abordada frequentemente em nosso cotidiano e também comumente divulgada na mídia, além ponderar sobre esta questão na vida dos seres humanos.

Palavras-chave: meio ambiente; educação; aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O trabalho foi desenvolvido por meio de uma pesquisa bibliográfica reflexiva sobre a necessidade da Educação Ambiental aliada à sustentabilidade, embasada na análise

de Foucault (1986). Para este autor deve-se passar de uma análise temporal para uma perspectiva espacial da sociedade. As questões ambientais reclamam por uma nova concepção de ciência que permita a construção de saberes conjuntivos através da exploração dos limites e das fronteiras que, simultaneamente, apartam e aproximam as disciplinas. Nesse sentido, a Educação Ambiental entendida como um tema transversal e interdisciplinar significará a integração de saberes frente à um 'pensar sistêmico' (HISSA, 2009). A existência de um 'pensar sistêmico' planetário encaminhará o viés econômico e político da atual sociedade para o contexto da sustentabilidade. O desenvolvimento sustentável ocorre a partir de uma lógica que satisfaça as necessidades do presente, sem comprometer a capacidade as necessidades das gerações futuras, pois o saber ambiental emerge de uma reflexão sobre a construção da própria vida humana na Terra. Pode-se inferir que um sistema sustentável só será possível mediante a evolução intelectual e inclusive espiritual do ser humano, além de instaurar a EA em cada sociedade e promover uma conscientização do que realmente pode-se entender sobre o que é sustentabilidade.

DESENVOLVIMENTO

A questão ambiental é um tema que vem sendo abordado frequentemente em nosso dia a dia, seja nos meios de comunicação, nas escolas, nas empresas, ou até mesmo em conversas entre amigos. Em um terreno altamente político e ideológico, a Educação Ambiental surgiu como proposta ao enfrentamento dessa crise através da articulação entre as dimensões social e ambiental (VENTURA e SOUZA, 2010, p.14). As diversas espécies existentes em nosso planeta merecem todo o nosso respeito. Além disso, a manutenção da biodiversidade é fundamental para a nossa

sobrevivência, visto que é necessário planejar o uso e a ocupação do solo nas áreas urbanas e rurais, considerando que é importante ter condições dignas de moradia, trabalho, transporte e lazer, áreas destinadas à produção de alimentos e proteção dos recursos naturais. A escola é o espaço social e o local onde poderá haver sequência ao processo de socialização. O que nela se faz se diz e se valorizar representa um exemplo daquilo que a sociedade deseja e aprova. Comportamentos ambientalmente corretos devem ser aprendidos na prática, no cotidiano da vida escolar, contribuindo para a formação de cidadãos responsáveis. Assim a Educação Ambiental é uma maneira de estabelecer tais processos na mentalidade de cada criança, formando cidadãos conscientes e preocupados com a temática ambiental. Leff (2001) afirma que a escola é um dos elementos para que Educação Ambiental se efetive, mas diz também que: Os princípios da gestão ambiental e de democracia participativa propõem a necessária transformação dos Estados nacionais e da ordem internacional para uma convergência dos interesses em conflito e dos objetivos comuns dos diferentes grupos e classes sociais em torno do desenvolvimento sustentável e da apropriação da natureza. O fortalecimento dos projetos de gestão ambiental local e das comunidades de base está levando os governos federais e estaduais, como também intendências e municipalidades, a instaurar procedimentos para dirimir pacificamente os interesses de diversos agentes econômicos e grupos de cidadãos na resolução de conflitos ambientais, através de um novo contrato social entre o Estado e a sociedade civil.

Segundo Cavalcanti (2001), o desenvolvimento econômico não representa mais uma opção aberta, com possibilidades amplas para o mundo. A aceitação geral da ideia de desenvolvimento sustentável indica que se fixou voluntariamente um limite superior para o progresso material. Adotar a noção de desenvolvimento sustentável, por sua vez, corresponde a seguir uma prescrição política. O dever da ciência é explicar como, de que forma, ela pode ser alcançada, quais são os caminhos para a sustentabilidade.

Para que haja essa mudança de rumos deverá ser traçada uma estratégia para o pleno desenvolvimento humano e da natureza, assim será necessário a implementação de programas capazes de promover a importância da Educação Ambiental, a importância da adoção de práticas que visem à sustentabilidade e a diminuição de qualquer impacto que nossas atividades venham a ter no ecossistema que nos cerca e nos mantém.

Por intermédio de um debate amplo e profundo de nossas necessidades e um correto entendimento de que a forma como atuamos hoje, só nos levará para a destruição e o aniquilamento se terá uma mudança de paradigma e com isso a introdução de um desenvolvimento sustentável em todas as esferas: política, econômica, social e principalmente ambiental.

Com os conteúdos ambientais permeando todas as disciplinas do currículo e contextualizados com a realidade da comunidade, a escola ajudará a perceber a correlação dos fatos e a ter uma visão holística, ou seja, integral do mundo em que vive. Para isso a Educação Ambiental deve ser abordada de forma sistemática e transversal, em todos os níveis de ensino, assegurando a presença da dimensão ambiental de forma interdisciplinar nos currículos das diversas disciplinas e das atividades escolares se terá a integração das pessoas nas suas comunidades/sociedades, fazendo com que a Educação Ambiental não fique somente nas escolas e sim permeie a todas as esferas sociais, proporcionando, com isso a preservação ambiental e conscientização cada vez mais pessoas para se buscar o desenvolvimento sustentável. De acordo com Galiuzzi e Freitas (2005, p. 135): Reflexões sobre questões metodológicas, sobretudo pesquisa qualitativa, vêm sendo cada vez mais necessárias e presentes no contexto acadêmico e científico, indicando um movimento de ressignificação da prática de investigação em Ciências Humanas e Sociais. Nesse cenário, a perspectiva sócio-histórica constitui-se como um

enfoque teórico-metodológico profícuo para a área da educação... A fundamentação teórico/prática dos projetos pode ocorrer por intermédio do estudo de temas geradores que englobam palestras, oficinas e saídas a campo. Esse processo oferece subsídios aos professores e demais interessados em repassar conhecimento para atuarem de maneira a englobar toda a comunidade escolar, e também a sociedade, e assim todas as pessoas possam ter conhecimento quanto aos problemas ambientais que os circundam, seja no bairro, no município e até mesmo no mundo em que vivem. Os conteúdos trabalhados serão necessários para o entendimento dos problemas e, a partir da coleta de dados, à elaboração de pequenos projetos de intervenção.

Considerando a Educação Ambiental como sendo um processo contínuo e cíclico, o método utilizado pelo Programa de Educação Ambiental para desenvolver os projetos e os cursos de capacitação conjuga os princípios gerais básicos da Educação Ambiental (Smith, apud Sato, 1995): Princípios gerais da Educação Ambiental:

- Sensibilização: processo de alerta, é o primeiro passo para alcançar o pensamento sistêmico;
- Compreensão: conhecimento dos componentes e dos mecanismos que regem os sistemas naturais;
- Responsabilidade: reconhecimento do ser humano como principal protagonista;
- Competência: capacidade de avaliar e agir efetivamente no sistema;
- Cidadania: participar ativamente e resgatar direitos e promover uma nova ética capaz de conciliar o ambiente e a sociedade.

Ramos (2010) nos relata “seja como for, a visão atual de natureza, potencializada pela tecnologia, herdou o projeto de dominação assentado no dualismo homem-natureza, na qual a última é instrumentalizada em benefício do primeiro. Em outras palavras, universalizou-se a postura – que se tornou dogma – de transformar o conhecimento

da natureza em instrumento de domínio da mesma”, a sustentabilidade é um processo que deve ser estabelecido em longo prazo, pois é fato que para haver um desenvolvimento sustentável é necessário trocar o atual modelo de desenvolvimento: o capitalista-industrial, uma vez que este desenvolvimento é preciso, mas também é necessário uma maneira de ter o desenvolvimento com sustentabilidade, ou seja, deve-se desenvolver, mas considerando o pleno desenvolvimento, dos seres humanos, dos animais, das plantas, de todo o planeta Terra.

CONCLUSÃO

Em suma ao nos depararmos no mundo em que vivemos atualmente, enfrentamos uma época de acontecimentos estranhos e fatos inusitados que se manifestam em relação ao meio ambiente, sejam eles de ordem climática ou ao aparecimento de grandes problemas nas áreas produtivas de alimento do planeta.

Tais problemas se devem a danosa influência do modo de vida que a humanidade escolheu para seguir, este que promove uma grande utilização exacerbada dos recursos naturais que nosso mundo tem a oferecer e, por isso mesmo, esse mesmo planeta que nos mantém, tende a querer que a nossa presença não seja mais parte integrante dele, como se fossemos um corpo estranho. Pois deixamos o planeta Terra, o nosso planeta, fraco e doente e, através de práticas prejudiciais, provocamos a ira da “mãe natureza” e encontramos a encruzilhada de nossas existências. Com tal fato, ou mudamos a forma como exploramos os recursos naturais, e passamos a viver a sustentabilidade ou pereceremos de forma brutal e emersa em nossos próprios resíduos.

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. Agroecología e desarrolló rural sustentable: una propuesta desde Latino América. Rosario: 2000. LEFF, Enrique. Agroecología 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.

A IMPORTÂNCIA DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO CURRÍCULO ESCOLAR

Renata Mariano Ribeiro da Silva

Resumo:

O presente artigo discorrerá sobre a importância das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) integradas no currículo escolar. O currículo é uma construção histórica carregada de movimentos políticos, sociais e culturais. Quando a educação se mantém contextualizada com o cotidiano do educando contemporâneo, a tendência é que a qualidade do ensino e aprendizagem se eleve em grandes escalas. O impacto das tecnologias e a necessidade dessas nos âmbitos escolares provenientes da contemporaneidade e evolução, vem de encontro com a necessidade de se renovar métodos de ensino tradicionais e às vezes ultrapassados, além de tornar o ambiente escolar um espaço atrativo para o aluno contemporâneo. Prevê que a escola possibilite aos estudantes apropriar-se das linguagens das tecnologias digitais e tornar-se fluentes em sua utilização. Sabe-se que quando as TDICs estão integradas ao ambiente educacional, proporcionam melhora considerável na qualidade de ensino, consegue captar a atenção dos alunos de forma diferenciada dos métodos tradicionais de ensino, desenvolve e estimula competências e a curiosidade dos alunos. As TDICs apresentam diversas possibilidades de usos de diferentes formatos para apresentação de conteúdo, tais como: texto, áudio, vídeo, animação, possibilidades de interação a distância, personalização do ritmo de aprendizagem, auxílio ao feedback, acompanhamento dos estudantes, realização de pesquisas, videoconferências, dentre outras.

Entende-se assim, que os recursos e as ferramentas tecnológicas da contemporaneidade integradas ao currículo escolar, são fundamentalmente para a qualificação do ensino.

Palavras-chave: Currículo. Tecnologia. Educação. Ensino

Abstract:

This article will discuss the importance of digital information and communication technologies (DICTs) integrated into the school curriculum. The curriculum is a historical construction loaded with political, social and cultural movements. When education remains contextualized with the daily lives of students, the tendency is to have better and better results.

The impact of technologies and the need to include attractive contemporary and evolving school spaces, meets the need to renew traditional and sometimes usual teaching, in addition to the school environment a school space for the contemporary student. It provides that the school allows students to appropriate the languages of digital technologies and become fluent in their use. It is known that when TDICs are integrated into teaching, they provide considerable quality and are able to attract students' attention in a different way from traditional methods of teaching, teaching and stimulation of skills and curiosity. The TDICs propose several possibilities of using different formats for the presentation of content, such as: text, audio, video, animation, possibilities of distance interaction, personalization of learning, assistance to feedback, monitoring of students, conducting research, videoconferences, among others. This makes learning more enjoyable and meaningful.

Keywords: *Resume. Technology. Education. Teaching*

1 Introdução

Perante um contexto educacional contemporâneo e inovador, ressalta-se a importância de a educação acompanhar os avanços e vantagens das tecnologias. A integração das tecnologias digitais de informação e comunicação no currículo deve: otimizar as práticas pedagógicas e promover um currículo direcionado ao desenvolvimento da autonomia do educando nas pesquisas, investigações, buscas e na geração de informações significativas para entender o mundo e atuar em sua reconstrução, no desenvolvimento do pensamento crítico e criativo.

Nesta perspectiva, Almeida (2019) Aponta que o currículo é o instrumento que é

utilizado pelas escolas para garantir a qualificação dos estudantes de modo que consigam ser inseridos no mercado profissional, promovendo mudanças sociais, à medida que seus impactos vão causando efeitos que vão além dos bancos escolares. Observa-se que de acordo com as necessidades temporais, sociais e culturais, podemos observar que diversas metodologias são aplicadas ao contexto educacional, visando adaptar e melhorar as vivências e experiências educativas.

No período em que, por motivo da pandemia as escolas foram fechadas, na educação básica da rede de ensino que trabalho na cidade de São Paulo, foi utilizado ensino híbrido, a mediação ocorreu no online também com vídeo chamadas, alguns conteúdos foram mediados por vídeos explicativos dos professores e indicação de materiais online por link, além de chats via WhatsApp e plataformas como "MEET, ZOOM e TEAMS." Esta prática garantiu grandes avanços no processo de ensino e aprendizagem, tanto que, até hoje continuo adotando estas tecnologias e agregando novas, em minhas práticas pedagógicas.

Diante da necessidade de remodelar as estratégias de aprendizagem, entra em evidência o ensino híbrido, este reúne múltiplas tecnologias educativas e permite atividades tanto TICs & EaD em Foco. São Luís, v. 5, n. 1, jan./jun. (2019) presencial quanto a distância (Spinard; Both, 2018; Valente, 2018; Schneider, 2014). A contemporaneidade e evolução tecnológica, revela a necessidade de se renovar métodos de ensino tradicionais e às vezes ultrapassados, além de tornar o ambiente escolar um espaço atrativo para o aluno contemporâneo.

Segundo Moreira e Candau (2007, p. 32), currículo é "processo, "asséptico", "neutro", desprovido de qualquer "cor" ou "sabor". Ainda, segundo Candau (2000), o currículo é desconectado dos problemas sociais, culturais e das relações de poder, verificando padrões e práticas de homogeneização cultural. Nesta perspectiva, observa-se a necessidade de um currículo vivo, que esteja articulado com o dia a dia dos educandos. As TDICs apresentam diversas possibilidades e formatos em suas plataformas, valorizando assim, os diferentes estilos de aprendizagem, desta forma, contribui no processo do desenvolvimento de competências e habilidades dos educandos. Perrenoud (2009) afirma que a competência pode ser traduzida na capacidade de agir eficazmente perante um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas não limitada a eles. A competência pode ser definida como junção e coordenação das habilidades com conhecimentos e atitudes. Assim, quanto maior a ênfase sobre o processo de aprendizagem de forma a incentivar a participação dos

alunos, interação, pesquisa, debate e o desenvolvimento de habilidades de trabalhos em equipe, criatividade e pensamento crítico, melhores serão os resultados da educação mediada por tecnologias. Um dos maiores objetivos da tecnologia é mediar o ensino que, por sua vez, está cada dia mais envolvido em um contexto digital. Devido a praticidade do acesso móvel à uma rede de informação e comunicação, cria-se inovadas relações com o conhecimento. Sabe-se que, entre as contribuições que podem ser buscadas na utilização das tecnologias na aprendizagem educacional é a possibilidade de usos de diferentes formatos para apresentação de conteúdo, tais como: texto, áudio, vídeo, animação, possibilidades de interação a distância, personalização do ritmo de aprendizagem, auxílio ao feedback, acompanhamento dos estudantes, realização de pesquisas e videoconferências. Tornando assim, a aprendizagem mais prazerosa e significativa. É nesse sentido que validamos que a utilização das TDICs nas aulas podem levar o educando a se sentir mais ativo e agente na sua trajetória de aprendizagem, visto que, o conhecimento é construído de um jeito mais dinâmico, interativo e dialógico.

2 Currículo Na Perspectiva Da Base Nacional Comum Curricular

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.) (BNCC) é um documento construído pelo Ministério da Educação (MEC) com a intencionalidade de definir o conjunto de aprendizagens tidas como essenciais para a aprendizagem e desenvolvimento dos educandos durante cada etapa do ensino básico. A quinta competência da BNCC evidencia o uso das TDICs na aprendizagem com senso crítico. Ela entende o papel principal da tecnologia, além disso, o estudante deve dominar o ambiente digital, sendo capaz de usar ferramentas multimídia para aprender e produzir.

De acordo com Kenski (2010), uma nova relação entre a abordagem do professor e a compreensão do aluno sobre o conteúdo veiculado. “O desafio é o de inventar e descobrir usos criativos da tecnologia educacional que inspirem professores e alunos a gostar de aprender, para sempre” (Kenski, 2010, p.67). Partindo destes, o questionamento fundamental em cogitação é o de se utilizarem diferentes práticas integradas em sala de aula, que possibilitem o desenvolvimento integral dentre as habilidades e competências de cada aluno. Nesta perspectiva, Porto (2006) aponta que as tecnologias disponibilizam ao usuário um vasto conjunto de informações,

conhecimentos e linguagens em tempo real, proporcionando a cada um envolver-se com a tecnologia de acordo com seu modo de ver a realidade e através dessa interação criar ou recriar seus conceitos a respeito de determinados temas, tornando assim o aprendizado individualizado de acordo com suas necessidades.

As multimídias vêm otimizar a aprendizagem e contemplando os estilos de aprendizagem através de gráficos, textos, vídeos, áudios, animações, informações em laptops e outros dispositivos semelhantes. Os elementos de multimídia nos mostram imagens de qualidade, animações, sons, informações de texto que impactam diretamente no cérebro do usuário. Mesmo nós podemos realizar edições nesses diferentes tipos de multimídia. Já a Hipermídia, é uma próxima versão do hipertexto que contém diferentes formas de mídia, como gráficos, texto, áudio, vídeo e gráficos em movimento, etc. Há semelhanças na estrutura tanto da hipermídia quanto do hipertexto. Ele tem recursos ainda mais avançados, como links clicáveis na página da web. O link hipermídia comum é o link de imagem, que pode levar o usuário a outra página.

É usado em uma variedade de aplicações, desde resolução de problemas e pesquisa qualitativa até estudo eletrônico e aprendizado sofisticado. Deste modo, conclui-se que, são estas ferramentas que configuram um currículo vivo, articulado ao contexto contemporâneo dos educadores. Promovendo aprendizagem significativa, autônoma, crítica e criativa. Além de respeitar os estilos de aprendizagem dos educandos e educadas. Em relação ao computador, é sabido que através do computador podemos acessar diversas plataformas educativas. Quando o computador é usufruído como ferramenta de aprendizagem, expande a noção de sala de aula para visão de mundo, possibilitando assim, mudanças significativas na construção da aprendizagem. Uma escola que utiliza os avanços tecnológicos impulsiona a criança e o jovem na direção do pensamento e do desenvolvimento pessoal e por consequência, social e humano. A escola atual não pode aceitar o papel de passivo na construção do conhecimento tecnológico e, sim, um papel ativo para acompanhar o acelerado avanço tecnológico porque essas mudanças sinalizam uma força motriz de grande relevância no comportamento das novas gerações e suas relações com o sistema educacional. Sendo Assim, o sistema educacional não pode se omitir da relevância do uso das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem nas escolas, deve dispor de recursos e formações para capacitar os professores para nortearem os alunos a fazerem uso das tecnologias.

Perrenoud fala sobre este novo contexto no espaço escolar, relatando que:

(...) será ultrapassado pendurar dois ou três mapas geográficos nas salas de aula quando todas elas dispuserem de um meio de projetar em tela imagens do mesmo tamanho, ou equipar cada local de trabalho com um monitor de vídeo. Assim, professores e alunos terão acesso a todos os mapas imaginários, políticos, físicos, 5 econômicos, demográficos, com possibilidades ilimitadas de mudança de escala e de passagem a textos explicativos ou a animação, até mesmo a imagens diretas de satélite. (Perrenoud, 2000, p.129).

Dentro deste contexto, entende-se que o uso da tecnologia em ambiente educacional proporciona melhora considerável na qualidade de ensino, consegue captar a atenção dos alunos de forma diferenciada dos métodos tradicionais de ensino, desenvolve e estimula competências e a curiosidade dos alunos. Portanto, o currículo escolar integrado as tecnologias otimizam e trazem vida ao processo de ensino e aprendizagem.

3 Considerações Finais

Conclui-se que, devido a versatilidade tecnológica, as tecnologias digitais de informação e comunicação otimizam o ensino, devendo assim, fazer parte do currículo escolar de forma integrada a todos os componentes curriculares, visando assim, o pleno desenvolvimento dos educandos e educandas. O currículo é uma construção histórica carregada de movimentos políticos, sociais e culturais. Quando a educação se mantém contextualizada com o cotidiano do educando contemporâneo, a qualidade do ensino e aprendizagem é elevada em grande escala.

As diversas ferramentas tecnológicas, além de contemplar diferentes estilos de aprendizagem, considerando que cada ser é singular e tem suas especificidades e ritmo. Portanto, salienta-se a importância das Tecnologias da Informação e Comunicação serem destaque no currículo educacional, como contribuintes para a construção colaborativa do conhecimento e processo de ensino e aprendizagem.

Tendo como pilar o questionamento voltado quanto o uso de recursos e superação das metodologias tradicionais com práticas educativas ainda “engessadas” em consolidação a necessidade ao uso das tecnologias integradas no âmbito educacional, provindo da realidade de que as novas tecnologias fazem parte da vida dos alunos, da escola e da sociedade envolvida na globalização digital. Conclui-se que os recursos e as ferramentas da contemporaneidade são fundamentalmente úteis e contribuem no

processo de ensino aprendizagem significativa, sendo os alunos protagonistas do seu próprio aprendizado e o professor mediador para construção deste.

4 Referências Bibliográficas

- Almeida, Siderly do Carmo Dahle de. (2019). *Convergências entre currículo e tecnologias*. [livro eletrônico]. Curitiba: InterSaberes.
- Moreira, M. A. (1999). *Aprendizagem significativa*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Perrenoud, P. (2002). *As competências para ensinar no século XXI. A formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed.
- Levy, P. (1993). *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro, RJ: 34.
- Kenski, V. M. (2010). *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. 6. ed. Campinas: Papyrus.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar: convite à viagem*. Porto Alegre: ArtMed
- Moreira, A. F. B. e Candau, V. M. *Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos*. *Revista Brasileira de Educação*. N. 23, p. 156-168, 2003.
- Moreira, A. F. B. e Silva, T. T. (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994. Brasil. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.
- Moran, J. M.; Masetto, M. T.; Behrens, M. (2010) *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papyrus
- Casas, Luis A; BRIDI, Vera; FIALHO, Francisco. "Construção do Conhecimento por Imersão em Ambientes de R V", VII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, Belo Horizonte, 1996, pp29-43.
- Cristiane Mendes Netto do livro *Computer Science Teacher: Insight into the Computing Classroom*, publicado em 2017 por Beverly Clarke.
- Silva, Denickson Soares da, *As Mídias Digitais e a Concepção de Uma Nova Educação*, João Pessoa: 2017.

Porto, Tania Maria Esperon. As tecnologias de comunicação e informação na escola: relações possíveis... relações construídas. Revista Brasileira de Educação, v.11, n. 31, jan./abr. 2006.

Disponível em URL: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a05v11n31.pdf>>.

Acesso em 01 de março de 2012.

A IMPLEMENTAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Vanessa Andréia Marques Costa

RESUMO:

A implementação de metodologias ativas no ensino fundamental representa uma abordagem inovadora e eficaz no processo educacional. Essas metodologias visam promover a participação ativa dos estudantes, estimulando o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais. Ao contrário do modelo tradicional de ensino, que muitas vezes se baseia na transmissão passiva de conhecimento, as metodologias ativas envolvem os alunos em atividades práticas, debates e projetos que fomentam o pensamento crítico e a resolução de problemas. Essa abordagem pedagógica busca adaptar-se às diferentes necessidades e estilos de aprendizagem dos alunos, proporcionando um ambiente mais dinâmico e engajador. Dentre as metodologias ativas mais comuns, destacam-se a aprendizagem baseada em projetos, a sala de aula invertida e a metodologia da problematização. Cada uma dessas abordagens visa criar um ambiente educacional mais significativo, onde os alunos assumem um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento. Além disso, a implementação de metodologias ativas no ensino fundamental também está alinhada com as demandas do século XXI, preparando os estudantes para lidar com desafios complexos, estimulando a colaboração e a autonomia.

A utilização de recursos tecnológicos, a interdisciplinaridade e a valorização das experiências práticas são elementos-chave nesse contexto, contribuindo para uma educação mais contextualizada e relevante para a vida dos estudantes. Portanto, a adoção de metodologias ativas no ensino fundamental não apenas transforma a dinâmica da sala de aula, mas também promove uma educação mais eficaz e alinhada com as necessidades contemporâneas, preparando os alunos para enfrentar os desafios do mundo moderno.

Palavras-chave: tecnologia; educação; aprendizagem.

1. INTRODUÇÃO

A implementação de metodologias ativas no ensino fundamental representa um movimento educacional que vai além da mera mudança de métodos pedagógicos, envolvendo uma redefinição profunda da relação entre professores, alunos e conhecimento. Esse paradigma educacional destaca-se por seu comprometimento com a construção do conhecimento de forma participativa e contextualizada, onde os estudantes não são mais receptores passivos, mas sim protagonistas ativos no processo de aprendizagem.

A aprendizagem baseada em projetos é uma das metodologias ativas mais emblemáticas, permitindo que os alunos explorem temas relevantes por meio da execução de projetos práticos. Essa abordagem não apenas fortalece a compreensão conceitual, mas também desenvolve habilidades de pesquisa, resolução de problemas e trabalho em equipe. A sala de aula invertida é outra estratégia notável, deslocando a transmissão de conteúdo para fora da sala de aula por meio de recursos online, possibilitando que o tempo em sala seja dedicado a discussões, esclarecimentos e atividades práticas.

A metodologia da problematização, por sua vez, coloca desafios autênticos no centro do processo educativo, incentivando os alunos a identificar questões relevantes e buscar soluções de maneira crítica. Esse método não apenas estimula a curiosidade, mas também promove a aplicação prática do conhecimento, conectando o aprendizado à realidade dos estudantes. Em todas essas abordagens, a tecnologia desempenha um papel crucial, ampliando as possibilidades de pesquisa, comunicação e produção de conteúdo.

Além dos benefícios cognitivos, a implementação de metodologias ativas no ensino fundamental também tem implicações sociais e emocionais significativas. Ao permitir que os alunos assumam maior responsabilidade por seu aprendizado, essas abordagens contribuem para o desenvolvimento da autonomia, da autoconfiança e da capacidade de tomar decisões informadas. A colaboração entre os estudantes é incentivada, promovendo o compartilhamento de ideias e a construção coletiva do conhecimento.

Num contexto mais amplo, a adoção de metodologias ativas no ensino fundamental responde aos desafios de uma sociedade em constante evolução, preparando os alunos para enfrentar problemas complexos e adaptar-se a cenários de rápida mudança. A ênfase na aprendizagem contínua, na criatividade e na habilidade de

aprender a aprender reflete a necessidade de uma educação que vá além da simples transmissão de informações, capacitando os estudantes a serem pensadores críticos e agentes transformadores em suas comunidades. Nesse sentido, a implementação de metodologias ativas não apenas revoluciona a sala de aula, mas redefine o papel da educação na formação de cidadãos capazes de enfrentar os desafios complexos do século XXI.

2. METODOLOGIAS ATIVAS: UMA ABORDAGEM TRANSFORMADORA NO ENSINO FUNDAMENTAL

A abordagem transformadora das metodologias ativas no ensino fundamental representa uma mudança significativa no paradigma educacional, buscando ir além da simples transmissão de conteúdo para criar um ambiente de aprendizagem dinâmico e significativo. Ao adotar essa abordagem, o foco do processo educativo se desloca do professor como detentor exclusivo do conhecimento para os alunos, que se tornam protagonistas ativos na construção de seu próprio aprendizado.

A aprendizagem deixa de ser um ato passivo e isolado para se tornar uma experiência envolvente e colaborativa. A metodologia ativa destaca-se pela promoção do pensamento crítico, estimulando os alunos a questionar, analisar e aplicar o conhecimento de maneira prática. A aprendizagem baseada em projetos, uma das modalidades mais expressivas desse modelo, coloca os estudantes no centro do processo, permitindo que explorem temas de interesse por meio de investigação e aplicação prática.

Essa abordagem também reconhece a diversidade de estilos de aprendizagem, permitindo que os alunos desenvolvam habilidades de forma mais personalizada. A sala de aula deixa de ser um espaço unidirecional, onde o professor transmite informações, para se tornar um ambiente interativo, onde o diálogo e a troca de experiências são valorizados. Essa mudança na dinâmica contribui para uma maior motivação e engajamento dos estudantes, pois eles se veem como participantes ativos na construção do conhecimento.

Além disso, a abordagem transformadora das metodologias ativas no ensino fundamental também destaca a importância do desenvolvimento de habilidades socioemocionais. O trabalho em equipe, a comunicação eficaz e a resolução de conflitos tornam-se aspectos integrantes do processo educativo, preparando os alunos não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para a vida em sociedade.

Diante desse cenário, a implementação de metodologias ativas no ensino fundamental não é apenas uma tendência pedagógica, mas uma resposta às demandas de um mundo em constante transformação. Ela representa uma abordagem que visa formar indivíduos críticos, criativos e autônomos, capazes de enfrentar os desafios complexos da sociedade contemporânea. Assim, a busca por uma educação mais significativa e alinhada com as necessidades dos alunos torna-se o motor propulsor dessa abordagem transformadora no ensino fundamental.

3. APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS: CONSTRUINDO CONHECIMENTO DE FORMA SIGNIFICATIVA

A Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) emerge como uma abordagem pedagógica dinâmica e envolvente, buscando transformar a forma como os alunos constroem conhecimento de maneira significativa. No âmbito do ensino fundamental, essa metodologia destaca-se por sua capacidade de estimular a curiosidade, promover o pensamento crítico e fomentar o aprendizado prático.

Ao adotar a ABP, os alunos são desafiados a explorar tópicos relevantes por meio da realização de projetos concretos. Esses projetos não apenas abordam conceitos acadêmicos, mas também incentivam a aplicação prática do conhecimento em situações do mundo real. Essa abordagem não só torna a aprendizagem mais tangível, mas também proporciona aos estudantes uma compreensão mais profunda dos conteúdos, uma vez que eles estão envolvidos ativamente na resolução de problemas e na busca por soluções.

A colaboração é um elemento essencial na Aprendizagem Baseada em Projetos, já que os alunos frequentemente trabalham em equipes para planejar, executar e apresentar seus projetos. Esse aspecto não apenas desenvolve habilidades interpessoais, mas também simula ambientes de trabalho colaborativos, preparando os alunos para os desafios sociais e profissionais futuros. A comunicação eficaz e a habilidade de trabalhar em grupo tornam-se competências fundamentais, complementando o aprendizado acadêmico com habilidades socioemocionais valiosas.

Além disso, a Aprendizagem Baseada em Projetos favorece a individualização do processo de aprendizagem. Os projetos permitem que os alunos explorem áreas de interesse pessoal, promovendo a autonomia e a autodireção. Essa personalização do aprendizado contribui para um ambiente educacional mais inclusivo, reconhecendo e valorizando as diversas formas de aprendizagem dos estudantes.

No contexto do ensino fundamental, a ABP não apenas oferece uma alternativa estimulante ao modelo tradicional de ensino, mas também prepara os alunos para os desafios de um mundo em constante transformação. Ao construir conhecimento de maneira significativa, a Aprendizagem Baseada em Projetos não apenas ensina conceitos, mas também desenvolve habilidades essenciais para o sucesso pessoal e profissional, tornando-se uma ferramenta valiosa na construção de uma base educacional sólida e relevante.

4. SALA DE AULA INVERTIDA: DESAFIOS E OPORTUNIDADES NA EDUCAÇÃO ATIVA

A Sala de Aula Invertida é uma abordagem inovadora na educação ativa, reconfigura o papel tradicional do professor e do aluno, desafiando as convenções do ensino convencional. Nesse modelo, o aprendizado tradicional, onde os alunos adquirem conhecimento em sala de aula e aplicam em casa, é invertido. Os alunos acessam o conteúdo fora da sala, geralmente por meio de vídeos, leituras ou outros recursos online, antes das aulas presenciais.

Um dos desafios enfrentados na implementação da Sala de Aula Invertida é a necessidade de acessibilidade digital para todos os alunos. Garantir que todos os estudantes tenham acesso equitativo aos recursos online é crucial para evitar disparidades no aprendizado. Isso pode requerer estratégias extras para lidar com limitações tecnológicas em determinadas populações estudantis.

No entanto, a Sala de Aula Invertida também oferece oportunidades significativas. Os professores têm mais tempo em sala de aula para se concentrar em atividades interativas e aplicação prática do conhecimento. Isso possibilita uma abordagem mais personalizada, com os educadores fornecendo suporte individualizado, esclarecendo dúvidas e orientando os alunos em projetos mais complexos.

A abordagem também estimula a responsabilidade do aluno em relação ao próprio aprendizado. Ao assumir a responsabilidade por absorver o conteúdo fora da sala de aula, os estudantes desenvolvem habilidades de autodireção e autogerenciamento, preparando-se para os desafios da aprendizagem ao longo da vida.

A interação em sala de aula torna-se mais colaborativa, centrada na discussão e na aplicação prática do conhecimento adquirido previamente. Isso promove não apenas a assimilação de informações, mas também o desenvolvimento de habilidades de

pensamento crítico e resolução de problemas, essenciais para o sucesso no mundo contemporâneo.

Portanto, embora a Sala de Aula Invertida apresente desafios, como a necessidade de infraestrutura digital e adaptação do currículo, ela oferece oportunidades únicas para transformar o processo educacional. Ao repensar a dinâmica tradicional entre professor e aluno, essa abordagem promove uma educação mais interativa, participativa e alinhada às demandas de uma sociedade em constante evolução.

5. CONCLUSÃO

Ao abordar a implementação de metodologias ativas no ensino fundamental, torna-se evidente que estamos diante de uma transformação profunda no cenário educacional. A busca por uma abordagem mais participativa e significativa na aprendizagem reflete a compreensão de que o processo educativo vai além da mera transmissão de informações. As metodologias ativas, como a Aprendizagem Baseada em Projetos e a Sala de Aula Invertida, emergem como instrumentos poderosos para redefinir o papel do aluno e do professor, abrindo portas para uma educação mais adaptada às necessidades contemporâneas.

A Aprendizagem Baseada em Projetos destaca-se por sua capacidade de envolver os alunos em investigações práticas e projetos concretos, promovendo a aplicação do conhecimento em contextos do mundo real. Essa abordagem não apenas estimula o pensamento crítico, mas também fomenta habilidades socioemocionais e a colaboração entre os estudantes. Por outro lado, a Sala de Aula Invertida desafia a tradicional estrutura da sala de aula, transferindo a aquisição de conteúdo para fora do espaço físico, permitindo que o tempo em sala seja dedicado a interações mais ricas e aplicação prática do conhecimento.

Ambas as metodologias, apesar dos desafios associados à sua implementação, oferecem oportunidades significativas. A Aprendizagem Baseada em Projetos proporciona uma aprendizagem mais contextualizada e individualizada, enquanto a Sala de Aula Invertida promove a responsabilidade do aluno e uma abordagem mais centrada na aplicação prática do conhecimento adquirido.

No entanto, é importante reconhecer que a adoção dessas metodologias requer uma mudança cultural e estrutural no ambiente educacional. Garantir a equidade no acesso a recursos digitais, fornecer suporte adequado aos educadores e promover a

aceitação de novos modelos pedagógicos são aspectos cruciais desse processo de transformação.

Em conclusão, a implementação de metodologias ativas no ensino fundamental representa mais do que uma tendência educacional; é um passo em direção a uma abordagem mais eficaz, envolvente e alinhada com as demandas do século XXI. Ao deslocar o foco do ensino para a aprendizagem, essas metodologias buscam preparar os alunos não apenas com conhecimento, mas com habilidades e atitudes que os capacitem a enfrentar os desafios complexos do mundo atual. O futuro da educação parece promissor à medida que exploramos continuamente novas maneiras de cultivar o potencial dos alunos e moldar cidadãos capazes de contribuir de forma significativa para a sociedade.

REFERÊNCIAS

Mesquita, Simone Karine da Costa, Rejane Millions Viana Meneses, and Déborah Karollyne Ribeiro Ramos. "Metodologias ativas de ensino/aprendizagem: dificuldades de docentes de um curso de enfermagem." *Trabalho, Educação e Saúde* 14 (2016): 473-486

Fonseca, Sandra Medeiros, and João Mattar. "Metodologias ativas aplicas à educação a distância: revisão da literatura." *Revista EDaPECI* 17.2 (2017): 185-197

Gama, Rayane Santos, et al. "Metodologias para o ensino de química: o tradicionalismo do ensino disciplinador e a necessidade de implementação de metodologias ativas." *Scientia Naturalis* 3.2 (2021).

IMPACTO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL

Vania Trosdtorf Filipe

RESUMO: Este artigo examina o impacto das dificuldades de aprendizagem no desenvolvimento socioemocional, destacando a interconexão entre esses desafios e as experiências de vida dos afetados. Dificuldades de aprendizagem, caracterizadas por obstáculos persistentes na leitura, escrita, cálculo ou habilidades motoras, vão além do âmbito acadêmico, influenciando as esferas socioemocionais dos estudantes. A revisão de literatura revela que essas dificuldades não apenas afetam a aquisição do conhecimento, mas também desencadeiam manifestações socioemocionais, como dificuldades nas relações interpessoais, baixa autoestima e desmotivação. A análise aprofundada dessas manifestações destaca o impacto nas relações sociais, a autoestima prejudicada devido a fracassos acadêmicos e a desregulação emocional, contribuindo para um cenário socioemocional complexo.

Fatores de risco, como falta de apoio e compreensão, agravam os desafios socioemocionais, mas há também fatores de proteção, incluindo intervenções educacionais personalizadas e programas de inclusão. Estratégias educacionais que reconhecem as necessidades individuais e promovem ambientes inclusivos são cruciais para mitigar os impactos socioemocionais.

PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento. Dificuldades. Conhecimento.

1. INTRODUÇÃO

A educação é um pilar fundamental no desenvolvimento humano, sendo um processo que vai além da mera transmissão de conhecimento, estendendo-se para as dimensões socioemocionais dos aprendizes. Contudo, para uma parcela significativa de estudantes, as dificuldades de aprendizagem representam um desafio substancial, influenciando não apenas seu desempenho acadêmico, mas também moldando profundamente suas experiências socioemocionais. Este artigo busca explorar a

interconexão entre as dificuldades de aprendizagem e o desenvolvimento socioemocional, lançando luz sobre os complexos efeitos que essas dificuldades podem exercer sobre a vida dos indivíduos afetados.

As dificuldades de aprendizagem, caracterizadas por obstáculos persistentes na aquisição de habilidades acadêmicas fundamentais, transcendem a esfera puramente educacional. Estudiosos concordam que tais desafios têm repercussões profundas nas manifestações socioemocionais dos estudantes, introduzindo uma complexidade adicional ao cenário educacional. Ao invés de serem meras barreiras ao sucesso acadêmico, essas dificuldades se entrelaçam intimamente com o desenvolvimento emocional e social dos aprendizes.

A literatura existente destaca as dificuldades de aprendizagem como condições que vão além da mera dissonância nas habilidades acadêmicas. Esses desafios frequentemente se manifestam em dificuldades nas interações sociais, baixa autoestima e desmotivação. A leitura, a escrita, o cálculo e outras habilidades motoras, quando problemáticas, podem tornar-se fontes de frustração, contribuindo para uma série de implicações socioemocionais que afetam o indivíduo em sua totalidade.

A análise detalhada dessas manifestações socioemocionais revela um panorama multifacetado. As relações sociais podem ser marcadas por desafios, resultando em estigmatização e isolamento para os estudantes que enfrentam dificuldades de aprendizagem. A autoestima, por sua vez, muitas vezes é abalada devido a repetidos fracassos acadêmicos, iniciando uma espiral negativa que compromete a motivação intrínseca e a autoeficácia. A desregulação emocional, seja internalizada ou externalizada, adiciona outra camada de complexidade ao cenário, demandando uma compreensão mais profunda da interação entre as dificuldades de aprendizagem e o bem-estar emocional.

Ao considerar esses aspectos, torna-se evidente a necessidade de uma abordagem holística para compreender e abordar as dificuldades de aprendizagem. Este artigo, portanto, visa explorar os diversos elementos dessa interconexão, desde os fatores de risco até as estratégias de intervenção, destacando a importância crucial de uma perspectiva que ultrapasse as fronteiras tradicionais da educação.

Ao abordar a relação entre dificuldades de aprendizagem e desenvolvimento socioemocional, procuramos não apenas expandir o entendimento acadêmico sobre o tema, mas também fornecer insights práticos para educadores, pais e profissionais de saúde. No decorrer deste artigo, examinaremos estudos de caso, pesquisas empíricas e

propostas de intervenção, contribuindo assim para o avanço do conhecimento e para a melhoria das práticas educacionais e de suporte emocional.

2. MANIFESTAÇÕES SOCIOEMOCIONAIS DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

As dificuldades de aprendizagem frequentemente se refletem nas interações sociais dos estudantes. A estigmatização pode surgir quando colegas e educadores não compreendem plenamente as demandas específicas enfrentadas por esses aprendizes. O isolamento social, por vezes autoimposto devido ao medo do julgamento, pode criar barreiras significativas para o desenvolvimento de habilidades interpessoais saudáveis. Examinações aprofundadas dessas dinâmicas sociais proporcionam insights valiosos sobre os desafios enfrentados pelos estudantes e as lacunas que precisam ser endereçadas na promoção de ambientes mais inclusivos.

A autoestima é uma faceta crítica do desenvolvimento socioemocional e frequentemente sofre impactos substanciais em indivíduos com dificuldades de aprendizagem. O ciclo de fracassos acadêmicos pode resultar em uma percepção negativa de habilidades e potenciais, contribuindo para uma espiral descendente.

A desregulação emocional, uma resposta comum às dificuldades de aprendizagem, é uma área de considerável interesse neste capítulo. Examinar como a frustração, a ansiedade e outras emoções negativas se manifestam e influenciam o comportamento é essencial para compreender a gama completa de desafios socioemocionais enfrentados. Além disso, as intervenções psicoeducacionais e estratégias de apoio emocional que visam melhorar a regulação emocional, capacitando os aprendizes a lidar de maneira mais eficaz com os obstáculos que enfrentam.

A importância de uma abordagem holística na compreensão dessas manifestações socioemocionais. A interconexão entre as diferentes áreas analisadas destaca a necessidade de estratégias e intervenções integradas que considerem não apenas os aspectos acadêmicos, mas também as dimensões emocionais e sociais dos aprendizes. Proponho que, ao abordar esses desafios de maneira abrangente, podemos criar ambientes educacionais mais favoráveis ao florescimento socioemocional de todos os estudantes, independentemente de suas dificuldades de aprendizagem.

3. FATORES DE RISCO E PROTEÇÃO NAS MANIFESTAÇÕES SOCIOEMOCIONAIS

Os fatores de risco e proteção desempenham papéis cruciais nas manifestações socioemocionais associadas às dificuldades de aprendizagem. Ao examinar os fatores de risco, torna-se evidente que a falta de compreensão e apoio por parte de educadores e colegas pode agravar significativamente os desafios enfrentados pelos alunos. Quando o ambiente escolar não proporciona as adaptações necessárias para atender às necessidades específicas desses aprendizes, o estigma e o isolamento social tendem a aumentar, exacerbando as manifestações socioemocionais negativas.

Contrastando com os fatores de risco, os fatores de proteção oferecem um alívio essencial para os impactos socioemocionais. Intervenções educacionais personalizadas, programas de inclusão e apoio emocional emergem como elementos-chave nesta categoria. Estratégias que promovem o apoio positivo dos pares também se destacam como fatores de proteção significativos. A pesquisa aprofundada desses elementos proporciona uma compreensão mais clara de como criar ambientes que não apenas reconhecem, mas também fortalecem o bem-estar socioemocional dos alunos com dificuldades de aprendizagem.

A complexidade das interações entre fatores de risco e proteção é um aspecto crucial a ser considerado. Compreender como esses elementos se entrelaçam dinamicamente é essencial para desenvolver estratégias eficazes. Estudos que destacam intervenções bem-sucedidas em ambientes educacionais e comunitários oferecem insights valiosos sobre como mitigar os fatores de risco e fortalecer os elementos de proteção. Essa abordagem integrada reconhece a interconexão desses fatores, permitindo uma resposta mais holística aos desafios socioemocionais enfrentados pelos alunos.

Para criar ambientes educacionais mais inclusivos e favoráveis ao desenvolvimento socioemocional saudável, é crucial adotar uma abordagem integrada na formulação de políticas e práticas educacionais. A colaboração entre educadores, profissionais de saúde mental e pais desempenha um papel vital na criação de um sistema de apoio robusto. Ao abordar os fatores de risco e promover os fatores de proteção, podemos contribuir ativamente para a construção de ambientes que não apenas reconhecem, mas também nutrem o potencial e o bem-estar emocional de todos os alunos, independentemente de suas dificuldades de aprendizagem.

4. CONCLUSÃO

Os fatores de risco e proteção desempenham papéis cruciais nas manifestações socioemocionais associadas às dificuldades de aprendizagem. Ao examinar os fatores de risco, torna-se evidente que a falta de compreensão e apoio por parte de educadores e colegas pode agravar significativamente os desafios enfrentados pelos alunos. Quando o ambiente escolar não proporciona as adaptações necessárias para atender às necessidades específicas desses aprendizes, o estigma e o isolamento social tendem a aumentar, exacerbando as manifestações socioemocionais negativas.

Contrastando com os fatores de risco, os fatores de proteção oferecem um alívio essencial para os impactos socioemocionais. Intervenções educacionais personalizadas, programas de inclusão e apoio emocional emergem como elementos-chave nesta categoria. Estratégias que promovem o apoio positivo dos pares também se destacam como fatores de proteção significativos. A pesquisa aprofundada desses elementos proporciona uma compreensão mais clara de como criar ambientes que não apenas reconhecem, mas também fortalecem o bem-estar socioemocional dos alunos com dificuldades de aprendizagem.

A complexidade das interações entre fatores de risco e proteção é um aspecto crucial a ser considerado. Compreender como esses elementos se entrelaçam dinamicamente é essencial para desenvolver estratégias eficazes. Estudos que destacam intervenções bem-sucedidas em ambientes educacionais e comunitários oferecem insights valiosos sobre como mitigar os fatores de risco e fortalecer os elementos de proteção. Essa abordagem integrada reconhece a interconexão desses fatores, permitindo uma resposta mais holística aos desafios socioemocionais enfrentados pelos alunos.

Para criar ambientes educacionais mais inclusivos e favoráveis ao desenvolvimento socioemocional saudável, é crucial adotar uma abordagem integrada na formulação de políticas e práticas educacionais. A colaboração entre educadores, profissionais de saúde mental e pais desempenha um papel vital na criação de um sistema de apoio robusto. Ao abordar os fatores de risco e promover os fatores de proteção, podemos contribuir ativamente para a construção de ambientes que não apenas reconhecem, mas também nutrem o potencial e o bem-estar emocional de todos os alunos, independentemente de suas dificuldades de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ESTEVES, Maria Miguel Alves. *Rendimento escolar e competências socioemocionais em crianças oriundas de famílias multiproblemáticas*. 2022. Tese de Doutorado.

NUNES, Célia Cristina. *Famílias de crianças em idade escolar com deficiência intelectual, dificuldades de aprendizagem ou desenvolvimento típico: comportamento, estresse materno, apoio social e percepção de impacto familiar*. 2010.

CIA, Fabiana; PAMPLIN, Renata Christian de Oliveira; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. O impacto do envolvimento parental no desempenho acadêmico de crianças escolares. *Psicologia em Estudo*, v. 13, p. 351-360, 2008.

O ACOLHIMENTO DA CRIANÇA NA ESCOLA EM SUA DIMENSÃO COTIDIANA

Vilma Mendes Rodrigues

Resumo

Para Ortiz, 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.

Palavras-chave: acolhimento; escola; criança.

Quando somos bem-recebidos, em qualquer lugar, em geral nossa reação é de simpatia e abertura, o que nos leva a esperar o melhor daquele ambiente e daquelas pessoas. Quando, ao contrário, somos recebidos friamente, nossa tendência é também ignorar, não nos envolver, passar despercebidos. E o que acontece quando somos mal recebidos? A gente jura não voltar mais àquele lugar! Algo parecido acontece com as crianças e suas famílias quando chegam à creche ou à pré-escola. Ao considerarmos que cuidar é reconhecer e atender às necessidades infantis teremos que necessariamente refletir sobre a questão e organizar com atenção o processo de acolhimento. Como as crianças podem viver a entrada na instituição de educação.

Para a criança, entrar na creche, pré-escola ou mesmo na escola implica um

processo ativo de construção de novos conhecimentos e de vínculos.

Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.

- Nossas crianças têm direito a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche;
- As crianças recebem nossa atenção individual quando começam a frequentar a creche;
- Nossas crianças têm direito à presença de um de seus familiares na creche durante seu período de adaptação;
- Nosso planejamento reconhece que o período de adaptação é um momento muito especial para cada criança, sua família e seus educadores;
- Nosso planejamento é flexível quanto a rotinas e horários para as crianças em período de adaptação;
- Nossas crianças têm direito de trazer um objeto querido de casa para ajudá-las na adaptação à creche: uma boneca, um brinquedo, uma chupeta, um travesseiro;
- Reconhecemos que uma conversa aberta e franca com as mães e os pais é o melhor caminho para superar as dificuldades do período de adaptação;
- Observamos com atenção a reação dos bebês e de seus familiares durante o período de adaptação;
- Nunca deixamos crianças inseguras, assustadas, chorando ou apáticas, sem atenção e carinho;

Ao elaborar esta temática pude observar o quanto se faz necessário e considerarmos a entrada da criança pequena em um espaço institucionalizado no qual

ela ainda não o conhece, o quanto devemos considerar suas linguagens seja ela do choro, linguagem do olhar, observador da criança ou do bebê, linguagem dos gestos e sem falar em seus sentimentos que deve ser considerado e respeitado. Deixando claro para a família o quanto os profissionais estão sensibilizados pelos seus sentimentos e suas singularidades.

O processo da acolhida na educação infantil que vai determinar sua estadia e construção dos vínculos que vão estabelecer ao longo dos anos com seus pares e com os adultos que ali estão no cotidiano. Assim como traz (Fornero, 1998), que o papel do educador é de tornar este momento o da inserção rico de afeto, de aproximação para as crianças e seus familiares. Momento de criar vínculo sendo afetuoso sobre tudo trazendo situações do cotidiano para ajudar a família nesta inserção. Para que a família também possa se sentir pertencente deste espaço e a mesma possa conhecer a instituição, ela é convidada para participar das oficinas na qual o educador incluir em seu planejamento propostas de ornamentar os espaços.

Considerações Finais

Espaços internos e externos como sala onde as crianças ficam na maioria do tempo e os espaços externos que necessitam do toque da família e para que as crianças possam identificar a contribuição dos seus familiares na transição de um espaço para outro. Com isso se sentindo pertencente por onde for dentro da instituição.

Contudo percebemos o quanto a instituição tem a responsabilidade e o compromisso de pensar e refletir nesta acolhida de pessoas que vão frequentar e

circular dentro do mesmo espaço. O quanto à chegada nestes espaços, deve ser planejada para que as pessoas venham e queira ficar, participar e deixar seus filhos dentro do contexto escolar e se sintam parte dele.

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.

Astronomia Cultural: uma proposta para introduzir as constelações dos povos indígenas na educação de jovens e adultos

Alexandre Araújo de Souza

Resumo

O presente trabalho abordou a importância da astronomia cultural como um tema de ensino de Ciências para despertar o interesse do pensamento científico na Educação de Jovens e Adultos (EJA), explorando a relação entre esse tipo de abordagem e as tradições astronômicas dos povos indígenas brasileiros. Iniciando com a observação de que a astronomia desempenhou um papel fundamental na formação de culturas e sociedades, o desenvolvimento do trabalho concentrou-se em como atividades que exploraram o pensamento científico e a experimentação no ensino de ciências puderam dialogar com os saberes ancestrais e a produção científica contemporânea, potencializando o interesse dos alunos da EJA por ciências. A partir dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), na perspectiva de uma educação de qualidade, o pensamento científico e o conhecimento ancestral desempenham um papel crucial no combate ao analfabetismo e na busca por uma educação mais inclusiva e de qualidade. Assim, o trabalho teve como objetivo principal propor atividades que envolvessem leitura, uso de atividades experimentais e tecnológicas para introduzir conceitos de astronomia contemporânea e astronomia cultural aos alunos de alfabetização na EJA. Por meio do uso de recursos digitais e experimentos de ciência de baixo custo, a proposta foi dividida em várias etapas, desde a introdução aos conceitos básicos de astronomia até a elaboração de atividades práticas que envolveram a construção de projetores de constelações e uma exposição artística dos resultados. No contexto da discussão sobre a astronomia cultural dos povos indígenas, o trabalho ressaltou também como diversas civilizações antigas, incluindo egípcios, mesopotâmicos, chineses, maias e astecas, observaram o céu em busca de respostas para questões culturais, sociais e religiosas. No Brasil, também existem registros de conhecimentos astronômicos entre indígenas, os quais perceberam a interconexão entre os fenômenos celestes e terrestres. Em sala de aula, essa relação foi apresentada para os alunos entenderem como esse conhecimento antigo foi importante para o desenvolvimento científico atual.

Palavras-chaves: Astronomia; indígenas; ensino; EJA

INTRODUÇÃO

O ato de olhar para o céu foi talvez umas das ações mais desafiadoras que a humanidade realizou. Diversos povos no mundo olharam para o céu e através desse olhar culturas surgiram sendo aperfeiçoadas para a manutenção e existência de diversas manifestações culturais e sociais. Suas observações e registros levaram ao desenvolvimento de diversas áreas de conhecimentos. Desde as questões de cunho místico ao desenvolvimento de técnicas observacionais precisas para o desenvolvimento da agricultura.

O ensino de astronomia no Brasil teve um avanço com o surgimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). PCN indicam o estudo da Astronomia no 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental ou (6º ao 9º ano), na área de Ciências Naturais, no eixo temático "Terra e Universo" (um dos quatro eixos da área).

Os estudantes devem ser orientados para articular informações com dados de observação direta do céu, utilizando as mesmas regularidades que nossos antepassados observaram para orientação no espaço e na medida do tempo [...] dessa forma, os estudantes constroem o conceito de tempo cíclico de dia, mês e ano, enquanto aprendem a se situar na Terra, no Sistema Solar e no Universo (BRASIL, 1998, p. 40).

O ensino fundamental II está em seu currículo recheado de temas voltados para astronomia. Embora a astronomia seja abordada na quase totalidade dos livros didáticos de Ciências aprovados no último PNLD, seu enfoque, na maioria das coleções, é distante de temas que propõem observação direta do céu ou, ainda, que objetivam a construção de uma visão de Universo (LEITE; HOSOUME, 2009). Porém, é importante destacar, que o ensino de astronomia, fica muito restrito ao livro didático, o que pode limitar a atuação do professor somente a esse recurso, já que o ensino pode ficar bastante tradicional, negando uma imensa possibilidade de metodologias e práticas em que o ensino de Astronomia pode ser aplicado. Explorar novas possibilidades de ensino de astronomia se faz cada vez mais necessário, diante dos desafios da educação científica no Brasil.

Astronomia cultural dos povos

A astronomia é talvez a ciência mais marcante da humanidade. A observação do céu muitas vezes permitiu à humanidade entender fenômenos relacionados ao espaço. Com isso, a humanidade adquiriu o conhecimento para resolver problemas práticos, como localização no espaço, cronometragem, determinação das estações do ano, influência na agricultura e, principalmente, na elaboração da mística cultural e religiosa dos povos antigos em todos os continentes do planeta. Assim, a astronomia é essencialmente uma construção humana e mostra toda a sua diversidade e riqueza quando vista sob os olhos de diferentes pessoas. Nesse contexto, historicamente, muitos povos observaram o céu em busca de respostas para as questões que guiavam cultural e socialmente a humanidade.

A astronomia antiga surgiu nas culturas egípcia e mesopotâmica devido à necessidade de prever fenômenos celestes importantes na vida dos seres humanos, como a colheita e a semeadura das colheitas, e as previsões astrológicas (Vila, 2010).

No Egito e na Mesopotâmia, a astronomia se desenvolveu a partir de uma necessidade vital das sociedades agrícolas de construir um calendário que organizasse as atividades agrícolas. Mas não é apenas a conveniência de antecipar as condições climáticas que desenvolveu a astronomia no Egito Antigo e na Mesopotâmia. Por outro lado, a astronomia também promoveu a união com a astrologia, o interesse em antecipar todos os eventos terrestres e humanos, especialmente relacionados ao rei, sua família e ao próprio país (Medina, 1985).

Com uma interpretação científica, a nação Dogon do Mali possuía um conhecimento astronômico notável. Com uma concepção moderna e um conhecimento extremamente complexo do universo, os Dogon conheceram, há cinco a sete séculos, o Sistema Solar, a estrutura espiral da Via-Láctea, as luas de Júpiter e os anéis de Saturno. Dizia-se que um bilhão de mundos espiravam pelo espaço como a circulação do sangue no corpo de um deus. Eles sabiam da natureza desértica e infértil da lua, que diziam estar seca e morta, como sangue seco (Nascimento, 2007).

Diversas nações africanas foram negligenciadas na literatura universal. Historicamente, uma das principais perversidades protagonizadas pelo eurocentrismo foi a negação do passado científico e tecnológico dos povos africanos. E isso constituiu uma mentalidade duradoura que

não reconhece as contribuições dessas nações para a construção do conhecimento universal (DE Conhecimento, 2008).

Assim como as nações egípcias e mesopotâmicas, as nações do continente asiático também apresentavam uma riqueza de conhecimentos astronômicos. Os chineses tiveram grandes contribuições para a astronomia, principalmente visando um viés do misticismo religioso e astrológico para orientar os reis. No entanto, o povo chinês também fez uma contribuição científica, principalmente por observações de eclipses solares, manchas solares e cometas (Horvath, 2008).

Na América Latina, os conhecimentos astronômicos não foram diferentes. A astronomia pré-colombiana já tinha uma boa compreensão do céu. Eles já observaram o Sol, a Lua e Vênus. Para os povos da Mesoamérica, como os maias e astecas, observar as estrelas era de grande importância para a organização da sociedade. Primeiro, porque as estrelas, principalmente o Sol, estavam associadas às divindades criadoras do cosmos, ou seja, a astronomia pré-colombiana estava diretamente associada ao seu mundo religioso (Navarro, 2010).

No Brasil, existem vários relatos de astronomia entre indígenas e africanos que vieram escravizados. Africanos e indígenas perceberam que os fenômenos celestes se relacionavam com os da terra em sincronia harmoniosa. Esse conhecimento tradicional do cosmos envolvia observações do movimento dos corpos celestes, da sequência das estações e do comportamento das plantas e animais (Afonso, 2006). Durante o dia, os indígenas do Brasil e os africanos determinam diretamente o ponto cardeal norte ou sul, através da sombra mínima diária de um poste vertical inserido em um terreno horizontal (gnômon), projetado pelo Sol ao meio-dia. Além disso, conheciam as direções do nascer e do pôr do sol nos dias de solstícios e equinócios (Afonso, 2006).

Na Europa, os gregos foram os primeiros a estudar astronomia. Isso é demonstrado pelas previsões e invenções (previsão de eclipses, construção de um gnômon) atribuídas aos primeiros filósofos (Tales, Anaximandro, Pitágoras). Esses astrônomos gregos inovaram principalmente na interpretação simbólica, ao invés de inventividade, porque muitas das inovações atribuídas a eles foram adotadas do Egito e Mesopotâmia (Vila, 2010).

Educação de Jovens e Adultos

A educação de jovens e adultos (EJA) é o reflexo do fracasso do estado enquanto promulgador de uma educação universal e gratuita para todos. Tal fracasso se dá no mais amplo contexto (econômico, social, cultural e geográfico). No Brasil, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) 2019, a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade foi estimada em 6,6% (11 milhões de analfabetos) (IBGE, 2019). Esse percentual está distribuído de maneira não homogênea, existindo uma discrepância de percentual por região. Historicamente as regiões norte e nordeste lideram o descaso e fracasso nas políticas públicas de educação, refletindo em percentuais maiores, como observado na Figura 1. Um cenário importante para reverter essa condição foi o surgimento do Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014).

O PNE para o decênio 2014/2024, instituído pela Lei nº 13.005/2014 definiu 10 diretrizes que devem guiar a educação brasileira neste período e estabelece 20 metas a serem cumpridas na vigência (BRASIL, 2014). A EJA surge em duas das vinte metas estabelecidas. Contudo, dados parciais do objetivo 2 da meta, mostram que em 2018 o portal PNE em Movimento já aponta que dificilmente o Brasil alcançará as metas 9 e 10, estabelecidas para EJA, conforme estipulada na Lei 13.005/2014 (BRASIL, sd).

Atividades desenvolvida

Levantamento prévio dos alunos sobre astronomia

A aplicação do questionário (ver Figura 1) teve como objetivo investigar os conhecimentos prévios dos alunos sobre astronomia. Nesse sentido, a ideia era investigar conceitos simples, como, por exemplo, se eles já tinham contato com temas referentes a estrelas, planetas, constelações etc. Foram preenchidos 30 questionários. No questionário (ver Figura 2) existiam três perguntas fechadas e duas perguntas abertas. A primeira pergunta era para assinar quais das figuras era um planeta. 27 alunos acertaram, 2 alunos erraram e 1 aluno não respondeu. A segunda pergunta era se eles já tinham ouvido falar de estrelas. Todos os alunos responderam que sim. A terceira pergunta era se eles já tinham ouvido falar sobre constelações. 19 alunos marcaram a opção sim e 11 marcaram a opção não.

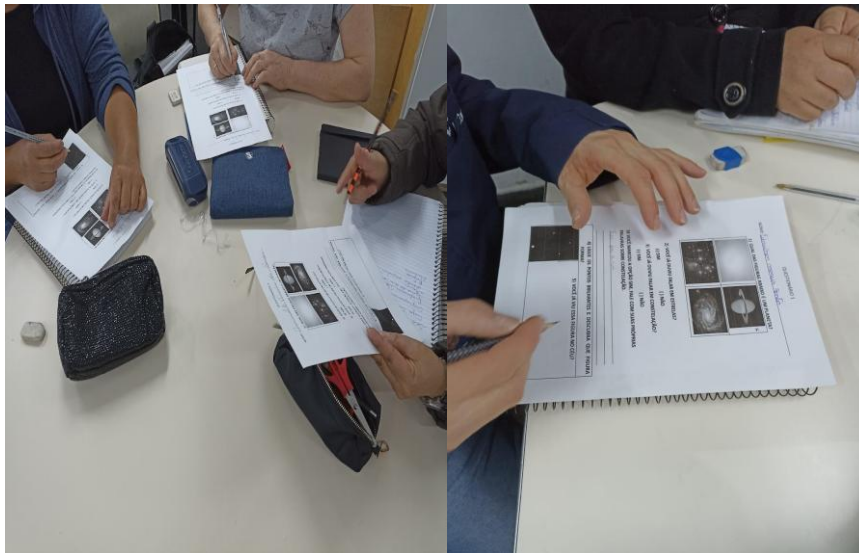


Figura 1: Alunos respondendo os questionários.

1) QUAL DAS FIGURAS ABAIXO É UM PLANETA?

2) VOCÊ JÁ OUVIU FALAR EM ESTRELAS?
 SIM NÃO

3) VOCÊ JÁ OUVIU FALAR EM CONSTELAÇÃO?
 SIM NÃO

SE VOCÊ MARCOU A OPÇÃO SIM. FALE COM SUAS PRÓPRIAS PALAVRAS SOBRE CONSTELAÇÃO.

Constelação pra mim é as estrelas e um planeta que é um deles plutoão, saturno mais um nome não sei e não que eu sei.

4) LIGUE OS PONTOS BRILHANTES E DESCUBRA QUE FIGURA FORMA?

	5) VOCÊ JÁ VIU ESSA FIGURA NO CÉU?
	<i>São os pontos Codeau</i>

Figura 2: Questionário aplicado.

Em relação às perguntas abertas, todos os alunos responderam. Selecionei 5 respostas para relatar. *Aluno 1 - conseguiu responder todas as perguntas. Destaco, relato no questionário em referência as constelações: como era o céu na Bahia: "Quando eu morava na Bahia eu via muitas estrelas no céu". Isso em referência a constelação do Cruzeiro do Sul. Aluno 2 relata que:*

“Constelações são agrupamentos de estrelas”. O Aluno 3 relata que: “Constelações são as estrelas e os planetas” Em relação à figura da constelação do Cruzeiro do Sul, o Aluno 3 associou os pontos cardeais. Aluno 4 relata que: “As constelações são planetas além do nosso sistema solar” Em relação à constelação do Cruzeiro do Sul, o aluno a reconheceu. Aluno 5 relata que: “Ao ligar os pontos da constelação do Cruzeiro do Sul, fez uma associação com balão”.

Aula expositiva sobre conceitos básicos de astronomia

A segunda etapa do trabalho, foi a aula expositiva (ver Figura 3) sobre os conceitos de astronomia, principalmente (estrelas, planetas, sistema solar e constelações). Nesta etapa, foi utilizado a série de vídeos disponibilizada pelo AstroLab, um canal da TV Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (UNESP) do Campus Bauru que relata a história do nome das constelações indígenas. Projetamos as constelações dos povos indígenas com o auxílio do software *Stellarium* que no qual os alunos tiveram a oportunidade de utilizar nos celulares e nos Tablets disponibilizados pela prefeitura.



Figura 3: Aula expositiva.

Elaboração de atividade experimental

Nesta etapa o objetivo era trabalhar com os alunos a importância dos instrumentos para se fazer ciências. Realizei uma aula sobre o método científico e instrumentos na área de astronomia. O foco foi mostrar que muitos produtos que eles utilizam advêm de estudos científicos, por exemplo, celulares, câmeras fotográficas, micro-ondas, fraldas descartáveis, GPS que são produtos que vieram da astronomia. Os alunos tinham que seguir um roteiro com as etapas para construir um instrumento, que fosse possível reproduzir o céu com as constelações dos povos indígenas. Para a construção do Constelário utilizamos os seguintes materiais: 1 Rolo de papel alumínio; 1 Tubo cilíndrico de papelão; 1 Tesoura; 1 Lanterna ou lanterna do celular.

Para reproduzir as constelações dos povos indígenas, os alunos receberam imagens com as estrelas que formam as constelações. As constelações trabalhadas foram: Da Ema, Homem velho, Anta do norte, Veado e do Cruzeiro do Sul (que não é indígena, mas tem muitos significados aos povos originários). Os alunos tinham que representar essas estrelas em pequenos furos no papel de alumínios para dar forma às constelações. As etapas podem ser vistas na Figura 4. O desenho das constelações pode ser observado na Figura 5, bem como a projeção.



Figura 4: :Esquerda: Materiais para a construção do Constelário. Meio: Alunos produzindo o Constelário. Direita: Constelário finalizado.



Figura 5: :As constelações indígenas utilizadas pelos alunos em sala de aula.

A finalização do Constelário era a etapa de projeção (ver Figura 6). A ideia era transformar a sala de aula em um planetário, onde fosse possível representar o céu noturno com as constelações produzidas pelos alunos no Constelário. Essa etapa foi muito enriquecedora, já que os alunos puderam perceber o seu trabalho final. É importante destacar que durante o percurso da produção do Constelário, muitos alunos perceberam que deveriam respeitar a etapa da construção do instrumento, alguns tiveram algumas dificuldades, outros criaram suas estratégias, mas perceberam na prática que o pensamento científico e método a ser seguido era importante para terem sucesso no experimento.

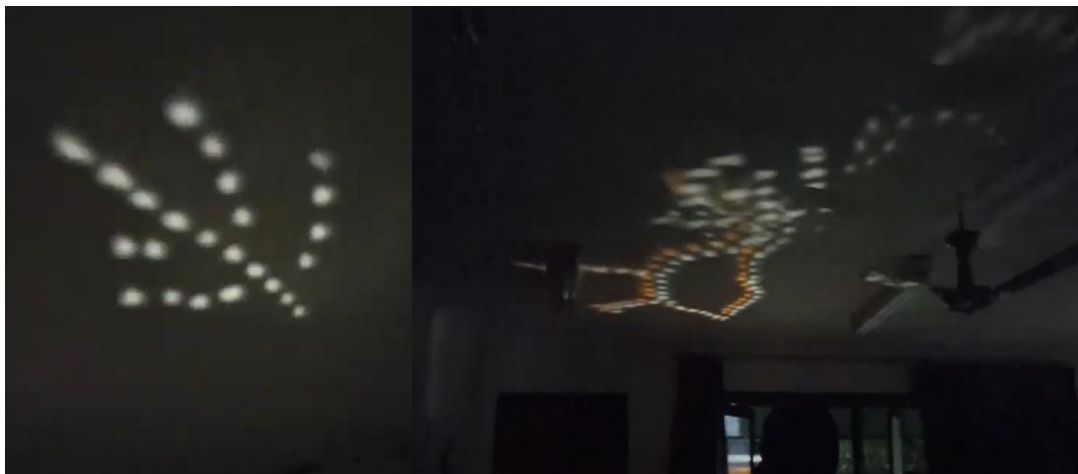


Figura 6: *Projeção das constelações pelos alunos.*

Elaboração dos cartazes e exposição

A última etapa do trabalho era a realização de cartazes com as constelações (ver Figura 7). Nesta etapa os educandos tiveram que apresentar seus trabalhos na Mostra Cultural do Ciclo I, sendo realizado anualmente no segundo semestre. Nesta etapa, eles apresentam seus resultados para a comunidade escolar. Primeiro os alunos deveriam realizar o esboço da figura e depois fazer a representação nos cartazes. Nesta etapa, utilizamos papel cartão, papel sulfite e tintas.



Figura 7: *Elaboração dos cartazes para a mostra cultural da escola.*

Considerações finais

Em conclusão, o presente trabalho descreveu um processo educativo dinâmico e interdisciplinar que busca conectar o pensamento científico com os saberes ancestrais dos povos indígenas através da astronomia cultural. Através da realização de atividades como questionários sobre conhecimentos prévios, aulas expositivas sobre conceitos astronômicos, construção de um

"Constelário" representando constelações indígenas e a elaboração de cartazes para uma mostra cultural. Os alunos foram incentivados a compreender a importância da inclusão dos saberes indígenas na educação científica. O trabalho não apenas contribuiu para a promoção de uma educação inclusiva, como também evidenciou como a ciência pode se enriquecer ao dialogar com diferentes culturas e perspectivas, permitindo aos alunos não apenas aprender sobre o cosmos, mas também valorizar e respeitar a riqueza cultural dos povos originários. Em um contexto educacional cada vez mais diversificado, projetos como esse demonstram a relevância de abordagens que promovam a intersecção entre conhecimentos científicos e culturais, gerando uma compreensão mais holística e enriquecedora do mundo ao nosso redor.

Referências

AFONSO, G. Relações Afro-indígenas. Scientific American Brasil, Edição especial Et-1940 noastronomia, 2006, vol. 14, p. 72.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. 2001. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/6educacaointegral/indicadores#porcentagem-de-escolas-publicas-de-educacao-infantil-ensino-fundamental-e-ensino-medio-commatriculadas-em-tempo-integral>. Acesso em: 13 Fev. 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais. Brasília: MEC/SEF, 1998. 138p.

BRETONES, P. S. Disciplinas introdutórias de Astronomia nos cursos superiores do Brasil. Campinas: UNICAMP, dissertação de Mestrado, 1999.

FUNDAMENTAL. Enseñanza de las Ciencias, no. Extra VIII. Barcelona, p. 2152-2157, 2009.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Brasileiro de 2019. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

LEITE, C. Formação do professor de Ciências em Astronomia: uma proposta com enfoque na espacialidade. Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 2006.

MARQUES, J. B. V.; DE FREITAS, D. Instituições de educação não-formal de Astronomia no Brasil e sua distribuição no território nacional. Revista Latino-Americana de Educação em Astronomia, n. 20, p. 37-58, 2015.

MEDINA, M. G.; ESPLUGUES, J. S. De la techne a la tecnología. Tirant Lo Blanch, 198.

MORRONE JR, J.; TREVISAN, R. H. Um perfil da pesquisa em ensino de Astronomia no Brasil a partir da análise de periódicos de ensino de Ciências. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, v. 26, n. 3, p. 547-574, 2009.

NASCIMENTO, E. L. O Tempo dos povos Africanos. Ministério da Educação, MEC/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD, 2007.

NAVARRO, A. G. A observação astronômica na América pré-colombiana. *ComCiência*, 2010, p. 2142.

HORVATH, J. E. O ABCD da Astronomia e Astrofísica. Editora Livraria da Física, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). PNAD Contínua-Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. 2019.

VILA, M. d. M. V. El nacimiento de la astronomía antigua. Estabilizaciones y desestabilizaciones culturales, *Gazeta de Antropología*, 2010, vol. 2.

DETECTANDO TEMPESTADES SOLARES: UMA POSSIBILIDADE DE PROPOSTA NO ENSINO DE CIÊNCIAS

Alexandre Araújo de Souza

Resumo

Este artigo oferece uma síntese concisa sobre a aquisição de dados provenientes de explosões solares, destacando sua relação com as ejeções de massa coronal e seu impacto na geração de tempestades geomagnéticas na Terra. Em particular, examina-se a influência da tempestade geomagnética ocorrida em 22 de junho de 2015. São apresentados resultados significativos, detalhando a interpretação dos dados obtidos por meio do satélite GOES e do catálogo CACTus. Durante esse período, a região ativa AR12371 produziu múltiplas ejeções de massa coronal do tipo M, algumas delas caracterizadas como halos parciais e totais.

Palavras – chaves: Explosões solares; tempestades geomagnéticas; Sol; Manchas Solares

Abstract

This article provides a brief overview of acquiring data from solar flares and how such eruptions, coupled with coronal mass ejections, can impact Earth, causing geomagnetic storms. The study focuses on analyzing the impacts of the geomagnetic storm on June 22, 2015. The article presents findings and details on interpreting data obtained from the GOES satellite and the CACTUS catalog. During this period, one of the largest active regions, AR12371, generated several M-class coronal mass ejections, both partial and complete halos.

Keywords: Solar flares; Geomagnetic storms; Sun; Sunspot

INTRODUÇÃO

Estudos do clima espacial se tornam cada dia mais relevantes, principalmente com surgimento de tecnologia nas áreas espaciais relacionadas com a aviação, comunicação, agricultura e novas missões espaciais. Conhecer o Sol e compreender os mecanismos de sua atuação no ambiente Sol - Terra tem sido o grande desafio do homem desde o início da era espacial. A década de 1960 trouxe avanços científicos e tecnológicos em especial para a ciência espacial e atmosférica, pois com o lançamento de várias sondas orbitais foi possível conhecer o comportamento e posteriormente a física que envolve o ambiente Solar-Terrestre (YAMASHITA, 2015).

Neste trabalho apresento como acessar dados das explosões solares em instrumentos especializados nessas detecções e os impactos dos fenômenos solares na atmosfera da Terra, já que tais fenômenos são de extrema importância para o desenvolvimento de tecnologia precisas para o desenvolvimento econômico de algumas áreas estratégicas para o país, em especial a região da Ionosfera. A ionosfera é uma das camadas da atmosfera, e sempre apresentou importância científica, econômica e social. A técnica de comunicação de longas distâncias por rádio tornou possível o barateamento e a confiabilidade das transmissões, que antes eram feitas por custosas redes de cabos submarinos e linhas telegráficas, envolvendo países e regiões. Uma área importante de estudo da ionosfera, é o transporte de correntes elétricas entre a magnetosfera, e da ionosfera para a média atmosfera, e como isso influencia os fenômenos climáticos. A partir da década de 60 com uso crescente das comunicações, começou-se a utilizar micro-ondas nas faixas de UHF, SHF e EHF, diminuindo a importância prática da ionosfera para as comunicações, porém com mais de um século de estudo da ionosfera, em termos científicos e tecnológicos, ela ainda desperta interesse, principalmente no GPS (do inglês *Global Positioning System*), sistemas de radiolocalização, militar e navegação espacial (DOMINICI et al., 1998).

Estudo de regiões ativas e explosões solares

As explosões solares são eventos de grande energia observados na atmosfera solar, e têm sido objeto de grande interesse no estudo da relação Sol - Terra, devido ao comportamento nos processos que levam sua ativação e seus impactos na atmosfera terrestre. Essas explosões são originadas nas Manchas Solares, estruturas na fotosfera solar com temperatura mais baixa do que a sua vizinhança devido à alta densidade de linhas de campo magnético e, quando observada em $H\alpha$, aparecem como uma região mais escura como visto na Figura 1. É nas regiões ativas associadas às manchas que são gerados eventos solares tais como: CME (do inglês *Coronal Mass Ejections*), explosões solares e proeminências eruptivas.

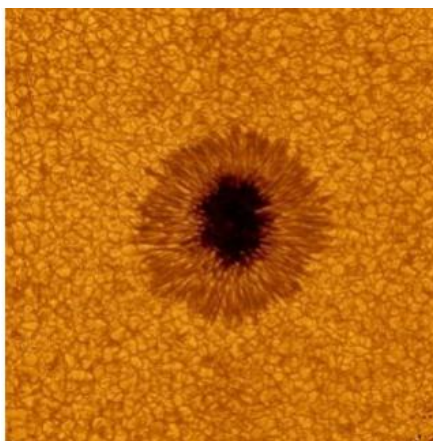


Figura 1: Mancha Solar com detalhes para a Umbra parte mais escura e Penumbra área mais clara ao redor da Umbra. Crédito: Nasa.

As explosões solares são eventos de interesse neste trabalho, já que seus efeitos podem ser bastante significativos para o clima espacial. As explosões solares são observadas em todo o espectro eletromagnético, tais como: rádio, visível, raio - X e raios gama. Tais explosões podem gerar outro fenômeno que produz partículas de alta energia e viajam através do espaço interplanetário, que podem causar graves impactos no ambiente terrestre. Uma explosão solar pode liberar energias na ordem de 10^{28} - 10^{34} erg. Dentro de um curto intervalo de tempo (frações de segundos), essa enorme quantidade de energia é transferida para a aceleração de partículas, e aquecimento do plasma local. As regiões das explosões solares são constituídas por um plasma magnetizado, com intensa indução magnética e estruturadas por complexos sistemas de arcos magnéticos. As explosões solares (Figura 2), tipicamente podem ser identificadas três fases, a fase precursora ou de pré-aquecimento, a fase impulsiva e a fase gradual. A duração para cada uma dessas fases é diferente, isto é, a fase precursora dura pouco menos de cinco minutos, a fase impulsiva onde ocorre o aumento súbito de emissão, dura alguns segundos até alguns minutos e a fase gradual dura de vários minutos até algumas horas.

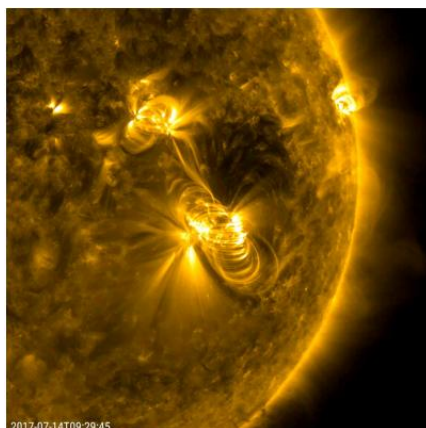


Figura 2: Imagem de uma explosão solar. Crédito: Nasa.

RESULTADOS

Características e Análise da região ativa

As regiões ativas são caracterizadas por manchas solares, que são regiões mais frias da fotosfera, com aparência mais escura no espectro magnético visível, e possuem elevada atividade magnética. Na semana de 16 de junho a 21 de junho, a região ativa AR 12371 (Figura 3) apresentou elevada atividade, associada a explosões do tipo M e segundo o SOLEN (¹¹*The Solar Terrestrial Activity Report*), uma colisão frontal próxima com a Terra era esperada para o dia 23 de junho de 2015.

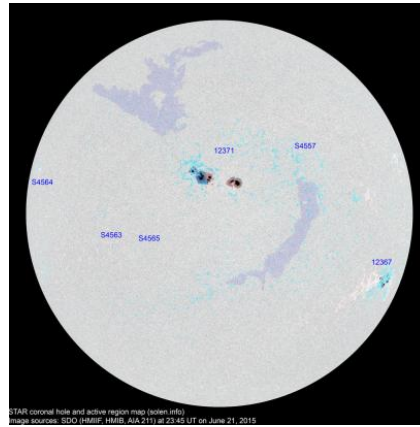


Figura 3: Imagem mostra a posição da RA12371 no disco solar. Crédito: SOLEN.

A região ativa surge na fotosfera no dia 16 de junho, no dia da explosão (21/6), a região ativa estava localizada na posição N13W00. A contagem do número de manchas foi de 42, a classificação Mount Wilson foi beta-gama-delta, e a McIntosh, FKJ. A área do grupo de manchas foi de 1180 (10^{-6} hem). A Tabela 01 mostra a evolução das manchas.

Tabela 1: Dados físicos da evolução da RA12371.

Data	Latitude	Longitude	Nº de manchas	Classificação	Área 10^{-6} hem	Explosão
16 Jun	11N	066E	3	β	190	C
17 Jun	12N	033E	16	$\beta\gamma$	520	-
18 Jun	12N	039E	26	$\beta\gamma\delta$	810	C, M
19 Jun	13N	027E	31	$\beta\gamma\delta$	1020	C
20 Jun	13N	014E	35	$\beta\gamma\delta$	1120	C, M
21 Jun	13N	000W	42	$\beta\gamma\delta$	1180	C, M
22 Jun	13N	013W	34	$\beta\gamma\delta$	1070	C
23 Jun	12N	028W	34	$\beta\gamma$	950	C
24 Jun	11N	040W	29	$\beta\gamma$	740	C

GOES - The Geostationary Operational Environmental Satellite

Raios - X são emitidos continuamente pelo Sol. A detecção de um aumento significativo na intensidade destes raios - X pode fornecer um aviso de alerta antecipado da ocorrência de uma tempestade solar. Dois satélites mantêm um registro da emissão em raios - X solar, GOES 13, 14 e 15. Entretanto, os dados raios - X do GOES 13 são bons indicadores de que uma tempestade solar está

¹¹ <https://www.solen.info/solar/>

provavelmente se dirigindo para a Terra. A explosão do dia 21 de junho de 2015 foi detectada pelo GOES¹²(Figura 4) é classificada como tipo M. Os cientistas vêm desenvolvendo um sistema simples de classificação para esta atividade solar em raios - X.

Existem cinco níveis de atividade: A, B, C, M e X.

- A é o nível mais baixo;
- B 10 vezes mais intenso que A;
- C é 10 vezes mais intenso que B;
- M é 10 vezes mais intenso que C;
- X é 10 vezes mais intenso que M.

Isto faz com que um evento X seja 10000 vezes mais forte do que um A. Além disso, cada nível pode ser classificado de 1.0 até 9.9 (ou mais). Isto significa que você poderia ter um evento C2.3, ou um B7.9 ou um M6.5. Embora X seja o nível mais elevado de atividade. A CME do dia 21 de junho apareceu como um único evento do tipo halo II e foi captada pelo GOES.

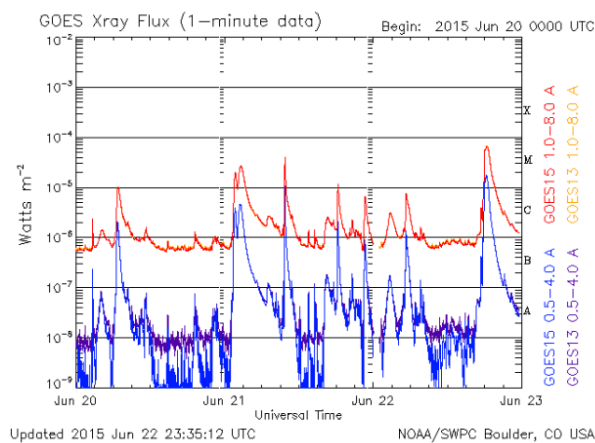


Figura 4: Perfil temporal em raio - X mole da explosão do dia 21 de junho de 2015.

O efeito do meio interplanetário: A detecção da CME

As imagens das CMEs obtidas através das observações do equipamento SOHO/LASCO-c2 possuem apenas um significado geométrico aparente, isto é, dependem da orientação da CME na relação ao observador (L1). Os dados do catálogo CACTus¹³ (do inglês *Computer Aided CME Tracking*) a respeito das CMEs incluem informações sobre o número de identificação da CME, o tempo de início (primeiro indício de emissão), principal ângulo de emissão (contado no sentido anti-horário a partir do norte solar; em graus), largura angular (em graus), velocidade média da CME (km s^{-1}) e a velocidade máxima detectada na emissão da CME (OLIVEIRA, 2019).

O CME que originou a tempestade geomagnética deste estudo ocorreu em 21/06/2015 e foi dividido pelo CACTus, em três CMEs, que foram catalogadas como números 090, 091 e 092. O *onset time*, para as CMEs 090 e 091, foi às 02:36, e para a CME 092, foi às 02:48. O *lift off time* foi de 2 horas para a CME 090, 3 horas para a CME 091 e 2 horas para a CME 092, como visto na Figura 5 abaixo do Cactus. Na

¹² <https://www.ngdc.noaa.gov/stp/space-weather/solar-data/solar-features/solar-flares/x-rays/goes/xrs/>

¹³ <https://www.sidc.be/cactus/>

figura estão representadas as distribuições de velocidades em relação à posição angular de cada uma das três CMEs e suas respectivas barras de velocidade mínima máxima e variação (1σ).

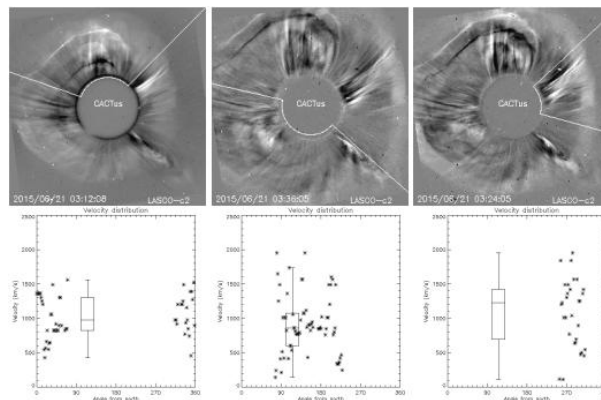


Figura 5: Painel superior: CMEs, 090, 091 e 92, respectivamente, e no painel inferior as distribuições de velocidades. Fonte: <http://sidc.be/cactus>.

A CME do dia 21 de junho de 2015 foi do tipo halo II com velocidade de 1366,1 km/s e com posição angular 72° , como visto na Figura 6. Se considerarmos uma média entre a velocidade de saída da CME (1366 km/s) e a de sua chegada aproximadamente (700 km/s) levando em consideração a velocidade do plasma, com desaceleração constante, a velocidade média da CME entre o trajeto Sol - Terra pode ser considerado como, aproximadamente, 1033 km/s, e, neste caso, a duração neste trajeto foi de 1 dia, 16 horas e 20 minutos. Como a saída foi às 02:06 do dia 21/06/2015, a chegada, segundo os cálculos, foi às 18:27 UT do dia 22/06/2015.

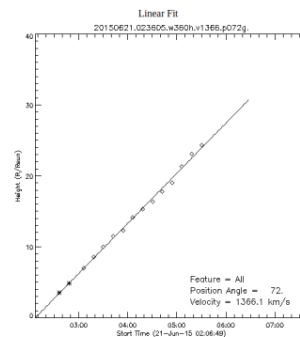


Figura 6: A velocidade de plasma dia 22 de junho de 2015.

Quando uma CME é classificada como halo completo significa que, geralmente, está nuvem magnética está se dirigindo para a Terra e quando a classificação é de halo parcial, com ângulo 270° significa que a CME se propaga no plano da eclíptica e apenas sua projeção no coronógrafo aponta para o oeste. Assim, se uma CME de halo completo e uma de largura estreita com ângulo 270° forem originadas em torno do mesmo tempo dentro da mesma região ativa e com aproximadamente a mesma velocidade, elas terão quase o mesmo tempo de viagem. Isso ocorre aproximadamente no caso da CME 0090 (halo parcial) e da CME 0091 (largura estreita).

Estas CMEs foram ejetadas com velocidades altas e quase simultaneamente a partir da mesma região ativa (AR 12371) quando estavam perto do meridiano central. A CME 0090 saiu da região quase na direção do Sol - Terra (evento de halo parcial), com o ângulo no sudeste solar. Apesar da estreita largura angular, o ângulo da CME 0091 estava próximo de 270 graus. Logo, a maior parte do material da CME

estava claramente se propagando na direção oeste. Assim, o segundo e o terceiro impacto ocorridos em 22 de junho foram provavelmente associados a CME 0090 e a CME 0091, respectivamente, o detalhe da chegada desses CMEs pode ser visto na Figura 7.

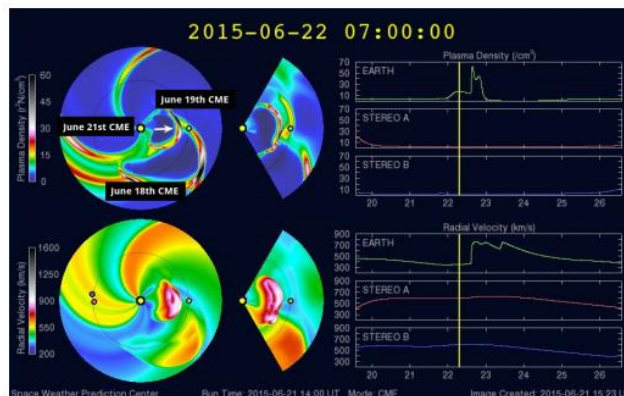


Figura 7: Representação da chegada de três CMEs com origem na RA12371. Crédito: SWPC.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

- Reportamos neste trabalho, os impactos referentes à tempestade geomagnética de 22 de junho de 2015. A partir de 16 de junho de 2015 uma das maiores regiões ativas do ciclo 24 AR12371, produziu várias explosões e CMEs classificadas como tipo M, sendo áreas próximas ao meridiano central do Sol.
- Uma sucessiva chegada de CMEs do tipo halo total e parcial foram responsáveis para tempestade magnética estudada neste trabalho, o que nos faz pensar, que a gravidade da tempestade geomagnética e devido a uma associação de chegada de CMEs dos dias 18, 19 e 21 de junho de 2015.
- A região ativa produziu diversos CMEs, no período de 18 a 21 de junho de 2015 que foram cruciais para a ocorrência da tempestade geomagnéticas com início de 22 de junho de 2015, atingindo sua fase principal no dia 23 de junho de 2015 e se prolongando até início de julho de 2015.

REFERÊNCIAS

DOMINICI, P. et al. My first fifty years in ionospheric research. 1998.

OLIVEIRA, M. N. d. Estudos de eventos solares transientes utilizando o telescópio de múons new-tupi. Niterói, 2019.

YAMASHITA, C. S. Variabilidade de longo período da camada F2 no setor Sul-Americano. Tese (Doutorado) — Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais, 2015.

ENSINO DE ASTRONOMIA: CURVAS DE LUZ DE ESTRELAS OBSERVADAS PELO SATÉLITE KEPLER

Alexandre Araújo de Souza

Resumo

Neste artigo, apresento de maneira simples e objetiva como visualizar as curvas de luz de estrelas observadas pelo satélite espacial Kepler da NASA. Como exemplo, detalharemos os passos para analisar a estrela alvo Kepler-411, uma estrela com intensa atividade estelar, apresentando superflares e trânsitos planetários. O texto tem como objetivo auxiliar professores e o público leigo na obtenção de dados públicos da missão espacial Kepler por meio de observações fotométricas.

Palavras-Chaves: Estrelas; Kepler; Superflares; Exoplanetas.

Abstract

In this article, I present in a simple and straightforward manner how to visualize light curves of stars observed by NASA Kepler space satellite. As an example, we outline the steps for the target star Kepler-411, a star exhibiting intense stellar activity with superflares and planetary transits. The aim of this text is to assist teachers and the public in obtaining public data from the Kepler space mission through photometric observations.

Keywords: Stars; Kepler; Superflares; Exoplanets

INTRODUÇÃO

A atividade magnética estelar se manifesta em uma ampla gama de fenômenos diferentes que podem ser observados em grande parte do espectro eletromagnético. Os métodos de observação mais comumente usados concentram-se nos comprimentos de onda ópticos e nos fenômenos de atividade estelar localizados nas fotosferas e cromosferas das estrelas. Dentre as principais técnicas, temos estudos com fotometria de série temporal, espectroscopia de emissão da linha cromosfera e imagem Doppler.

A técnica da fotometria permite estudar a variação do brilho da estrela ao longo do tempo. Com o surgimento das missões espaciais, em especial a missão Kepler (Borucki et al., 2010) que dedicou 4 anos de uma observação quase contínua para aproximadamente 200 mil estrelas, foi possível obter bastantes detalhes de diversas estrelas. Ao acompanhar a variação de brilho das estrelas ao longo do tempo, é possível detectar pequenas variações desse brilho, que podem estar associadas a trânsitos planetários e as explosões estelares.

As explosões estelares diferentemente das explosões solares, são eventos que liberam grandes quantidades de energias, da ordem de $10^{33} - 10^{36}$ erg (Maehara et al., 2012), portanto, tais explosões

agora denominadas de *Superflares* podem ser mais fortes e com maior frequência que as do Sol, e essa estatística pode afetar drasticamente exoplanetas em órbita dessas estrelas (GUNTHER et al. , 2019).

Missão espacial Kepler

A missão Kepler NASA tinha como principal objetivo científico a detecção de exoplanetas (planetas fora do sistema solar) pelo método de trânsitos planetários, com ênfase em planetas terrestres (Raio < 2.5 Raio da Terra) localizados dentro das zonas habitáveis das estrelas semelhantes ao Sol.

O satélite Kepler (Figura 1) foi lançado em uma órbita heliocêntrica de 372,5 dias, da Estação da Força Aérea de Cabo Canaveral - EUA a bordo de um Delta II 7925-10L no dia 7 de março de 2009. Nesta órbita, Kepler observou quase continuamente um campo de visão que foi cuidadosamente selecionado para fornecer uma densidade apropriada de estrelas-alvos (Jenkins et al., 2010).

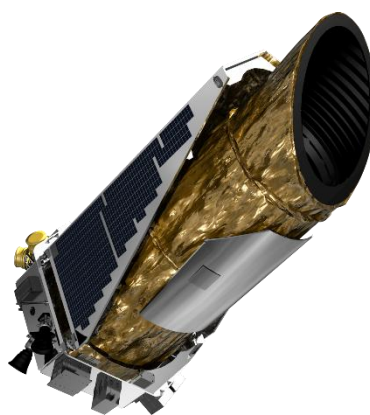


Figura 1: Satélite Kepler. Crédito: NASA.

O tempo de vida da missão Kepler foi dividida em duas etapas. A primeira etapa denominada missão principal teve início em 2 de maio de 2009 e durou até 8 de maio de 2013. Na missão principal, o satélite Kepler observava simultaneamente até 200 mil estrelas em dois intervalos de tempo de amostragem. As observações das estrelas-alvo da missão Kepler estão registradas ao longo de até 17 *quarters* (um quarto de ano em português). Cada *quarter* tinha a duração de 1 trimestre distribuídos em curvas com amostragem de longa (1 ponto a cada 29,4 minutos) e curta cadência (1 ponto a cada 1 minuto). Estas duas categorias de curvas de luz podem ser extraídas dos arquivos disponíveis no MAST¹⁴(do inglês, *Mikulski Archive for Space Telescopes*).

A segunda etapa denominada K2 observou em torno do plano eclíptico a partir de 2014 quando dois giroscópios do telescópio pararam de funcionar. K2 foi um novo modo de observação, com agendas científicas orientadas pela comunidade astronômica por meio do programa. Este programa consistiu em uma série de campanhas de observação sequencial de campos distribuídos ao redor do plano da eclíptica, oferecendo uma precisão fotométrica próxima à da missão principal. Cada campanha da K2 foi limitada a um período de aproximadamente 80 dias para evitar que a luz do Sol entrasse no telescópio. A missão K2 finalizou suas operações em 2018 quando terminou o combustível do telescópio Kepler.

¹⁴ <https://archive.stsci.edu>

METODOLOGIA

Extraindo curvas de luz

As curvas de luz das estrelas do satélite Kepler estão armazenadas no repositório do MAST¹⁵ que podem ser facilmente acessadas. No campo **Target Name** é requerido o nome da estrela que deseja consultar as curvas de luz e depois clicar em **Search**. Na Figura 2, temos como exemplo a estrela Kepler-411. A nomenclatura das estrelas Kepler, segue o nome do satélite seguido da numeração.

Figura 2: Página da web de consulta das curvas de luz das estrelas Kepler. Crédito: MAST.

Na Figura 3 temos a tela com os arquivos das curvas de luz que podem ser consultados. Eles estão divididos a cada 30 dias em média. Para visualizar a curva de luz, é necessário ir ao campo **GO** e selecionar a opção **Plot marked light curves**.

Mark	Kepler ID	Investigation ID	Dataset Name	Quarter	RA (J2000)	Dec (J2000)
<input checked="" type="checkbox"/>	11551692	EX	KPLR011551692-2011303113607	11	19 10 25.339	+49 31 23.74
<input type="checkbox"/>	11551692	EX	KPLR011551692-2011334093404	11	19 10 25.339	+49 31 23.74
<input type="checkbox"/>	11551692	EX	KPLR011551692-2012004120508	11	19 10 25.339	+49 31 23.74
<input type="checkbox"/>	11551692	EX	KPLR011551692-2012121044856	13	19 10 25.339	+49 31 23.74

Figura 3: Tela da web com os arquivos de curva de luz. Crédito: MAST.

Na Figura 4 observamos com detalhes o trânsito de um exoplaneta (uma queda do brilho em formato de U) e um superflare (amplo pico acima do brilho da estrela).

¹⁵ https://archive.stsci.edu/kepler/data_search/search.php

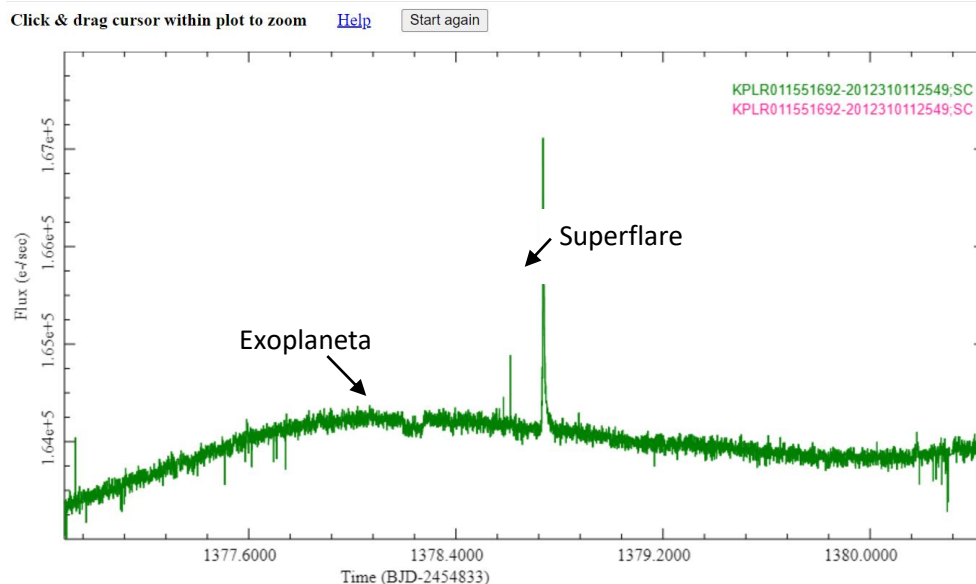


Figura 4: Linha verde o brilho da estrela em função do tempo. Com detalhes para a presença de trânsito de um exoplaneta e uma superflare. Crédito: MAST.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo oferece uma abordagem sistemática e simples sobre como acessar e interpretar os dados das curvas de luz das estrelas observadas pelo satélite Kepler. Ao seguir as etapas, os professores e público leigo podem adquirir informações precisas e relevantes, permitindo conhecer com detalhes alguns fenômenos estelares.

Ao examinar as curvas de luz da estrela Kepler-411 como um exemplo representativo, destacamos os padrões de atividade estelar notáveis. Essa análise específica revelou a presença significativa de superflares e trânsitos planetários, contribuindo para o entendimento da variabilidade e complexidade das estrelas observadas.

Este artigo teve como principal foco o viés educativo. Ele oferece uma ferramenta de etapas simples para professores da educação básica, incentivando-os a envolver os alunos na exploração dos dados fotométricos disponíveis nos bancos de dados da missão Kepler. Essa abordagem prática e envolvente pode estimular o interesse dos alunos pela astronomia e pelo método científico, promovendo o desenvolvimento de habilidades críticas e o pensamento investigativo desde cedo.

REFERÊNCIAS

Borucki W. J., Koch D., Basri G., Batalha N., Brown T., Caldwell D., Caldwell J., Christensen-Dalsgaard J., Cochran W. D., DeVore E., et al., Kepler planet-detection mission: introduction and first results, *Science*, 2010, vol. 327, p. 977.

GUNTHER, M. N. et al. A super-earth and two sub-neptunes transiting the nearby and quiet m dwarf toi-270. *Nature Astronomy*, Nature Publishing Group UK London, v. 3, n. 12, p. 1099–1108, 2019.

Jenkins J. M., Caldwell D. A., Chandrasekaran H., Twicken J. D., Bryson S. T., Quintana E. V., Clarke B. D., Li J., Allen C., Tenenbaum P., et al., Initial characteristics of Kepler long cadence data for detecting transiting planets, *The Astrophysical Journal Letters*, 2010, vol. 713, p. L120.

Maehara H., Shibayama T., Notsu S., Notsu Y., Nagao T., Kusaba S., Honda S., Nogami D., Shibata K., Superflares on solar-type stars, *Nature*, 2012a, vol. 485, p. 478.

PROJETO MULTIDANÇAS: LUDICIDADE EM MOVIMENTO

Madia Ribeiro

Resumo

O Projeto Multidanças, realizado na EMEF Vinícius de Moraes, no ano letivo de 2023, teve como ponto de partida a meta de conciliar o dinamismo dos estudantes do ensino fundamental I (4º e 5º anos), com o desenvolvimento das habilidades diversas de gêneros musicais, bem como a apropriação de coreografias e ampliação do repertório propriamente dito.

Palavras-chave: educação; dança; aprendizagem.

Desenvolvimento

A realização do projeto se deu de acordo com a realidade dos estudantes e da escola. Entretanto, as possibilidades que a Dança gera, ampliou minha percepção sobre os benefícios resultantes do Projeto que envolve a Dança. Além do mais, propicia socialização entre os estudantes e desenvolvimento de diferentes aspectos para sua formação. Para o bom desenvolvimento da dança na escola é importante o plano de ação em suas aulas, aplicando a temática da aula e o domínio do conteúdo. Assim, a dança trará benefícios e é uma excelente forma de desenvolver o estudante para outros âmbitos de sua vida.

O movimento corporal da criança é a primeira fonte de aprendizagem ligando a mente e a mobilidade, não só por respostas funcionais que a criança se movimenta, mas, por prazeres de se movimentar e se expressar com liberdade. Coube a mim, portanto, propor estes estímulos através do movimento, dessa forma, o estudante aprende,

desenvolve aspectos cognitivos, porque é o movimento que o faz buscar novos saberes. Percebo a Dança então, como fonte de diversos segmentos a ser explorados, como ferramentas no quesito pessoal, coletivo, social e pedagógico. Durante o decorrer das aulas de dança, pude observar algumas linhas de desenvolvimento e movimento corporal, que, por sua vez, observei a melhora na postura dos estudantes, o domínio corporal, o ritmo, a orientação espacial, a percepção e memória do movimento, a criatividade e capacidade de comunicar uma ideia, a versatilidade enquanto capacidade de apropriação de diversos gêneros musicais. Isso na práxis, me levou a acompanhar estudantes que superaram a timidez, a apatia e dificuldades de expressão e comunicação. No aspecto físico, os estudantes trabalharam a musculatura, a flexibilidade, fortalecendo e estimulando os limites corporais, a resistência, a concentração, a memorização, o alongamento, aquecimento e o relaxamento.

Toda essa prática resultou no favorecimento da autoconsciência corporal e o autoconhecimento, ou seja, não se limita em questões de cunho extrínsecos, e sim avançando para questões de cunho intrínsecos, que outrora era visível, como por exemplo: baixa autoestima, desmotivação escolar, falta de perspectiva futura, entre outros. Num apanhado de todo o processo vivenciado neste ano letivo de 2023, observo estudantes capazes de se expressar com maior confiança em si mesmos, com maior capacidade de argumentação e de posicionamento, autoaceitação, maior capacidade de compreensão do seu próprio espaço e do outro, maior capacidade de respeito a diferentes opiniões e percepções. Enquanto professora e mediadora, mensuro os aspectos positivos de maneira ampla e “numerada”, sendo assim, pauto aqui vantagens de grande valia, porém, ultrapassa esses pontos positivos aqui citados, vai muito além, não podendo, portanto, ser descrita, uma vez que, promoveu estímulos positivos subjetivos. Numa pesquisa realizada pela UNICAMP:

“A Dança é uma práxis de vida. Todos os seus saberes e reflexões derivam da experiência e as obras de Dança são falas poéticas sobre e para o mundo. É impossível desassociar sua prática de uma ética de vida, de um conjunto de crenças sobre o que é a realidade, das quais fazem os nossos contextos e constituem o que chamamos de mundo. Os saberes da Dança ao longo dos tempos foram estabelecidos a partir de processos de criação – protocolos de criação. Na contemporaneidade discutir sobre a possibilidade múltipla de estruturação dos protocolos de criação dos processos artísticos tem se tornado um tópico obrigatório: o artista diante do mundo, suas ideias, questões,

provocações e as muitas possibilidades de estruturações cênicas. Pesquisar a Dança à luz dessas perspectivas significa reconhecer a diversidade poética e pontos de vistas que atravessam esses modos de fazer...” UNICAMP. 2021

O Projeto Multidanças como práxis, se apresentou em uma festividade aberta ao público e comunidade escolar, realizada em 30 de junho de 2023, na nossa EMEF Vinícius de Moraes, dentre as lindíssimas explicações realizadas pelos professores e estudantes, tivemos a oportunidade de nos apresentarmos também, com o mix de sete gêneros musicais trabalhados: Pop, Samba, Rock, Forró, Funk, Maracatu e Dance Music. Ficou belíssimo!!! Outra ocasião de exibição aberta ao público foi realizada em 18 de novembro de 2023, pela Diceu DRE São Mateus (Teatro-CEU São Rafael), um evento grandioso, onde dezenas de escolas municipais da zona leste de São Paulo participaram. Festival que possibilitou a consciência da potencialidade da Dança!!! Foi um dia em que materializamos os conteúdos trabalhados nas aulas, no qual, é tão relevante no nosso contexto escolar e ainda contemplamos o espetáculo promovido nesse festival, apreciamos as apresentações que evidenciaram o poder da Dança...eu diria.

Rumo a finalização deste ano letivo, não poderia deixar de examinar cada passo dado e reavaliar as etapas e avanços oriundos da práxis. Objetivando a continuidade de Projetos que envolvam a Dança e o Movimento corporal, como elemento intensificador no processo de autoconhecimento, interação com o meio e culturas diversas e sobretudo como intervenção integrante no processo de ensino e aprendizagem.

Outro fator essencial é o espaço utilizado para a prática das aulas. Na EMEF Vinícius de Moraes, foi reservada uma sala para efetivação da ação, dispondo de uso de tatames de EVA, proporcionando assim um ambiente acolhedor e confortável na aplicação das modalidades de aquecimento, alongamento e o ato das coreografias propostas, perpassando também pelo movimento corporal livre, porém direcionados, momentos de escuta, valorizando seus avanços individuais e coletivos. Além disso, destaca-se pela sua forma de aprendizado lúdico e prazeroso. Elemento facilitador na progressão, nem sempre linear, devido a diversos campos de forma de atuação inerentes a individualidade, como parâmetro afetivo, cognitivo, psicossocial, social, físico e motor. Ressaltando, que toda expressão de um indivíduo é trazida no mundo através de seu corpo, particularmente através do movimento.

“As linguagens são construídas por signos que, uma vez nos corpos, podem ser articulados, segundo um conjunto de regras e possibilidades chamado de código. Para que sejamos capazes de ler a dança, precisamos conhecer e relacionar os códigos da sua linguagem, seus signos e os componentes desses signos (WOSNIAK, 2006). Então, a dança é um sistema de signos que permite a produção de significados. A dança, como sistema, prevê um conjunto organizado de elementos com variadas possibilidades de combinações. Essas combinações são os códigos. Dessa forma, a linguagem da dança tem códigos próprios que permitem leituras diversas para quem assiste a ela e para quem a executa. Torna possível a construção de uma rede de comunicação entre a criança e o mundo, por meio do corpo em movimento no espaço, em um tempo pessoal e/ou coletivo, no qual ela expressa emoções, sentimentos, sensações do momento presente, passado ou futuro.” Acervo digital Unesp, 2011

Através da Dança, eu me percebo, me conheço, me desconstruo, me reconstruo, me respeito, me ressignifico...te percebo, te conheço, te desconstruo, te reconstruo, te respeito, te ressignifico!!! (Madia Ribeiro)

Considerações finais

É o movimento corporal que faz com que as pessoas se envolvam para comunicação, para assimilação de aprendizagem, para se sentirem pertencentes, englobados em um meio social. Além disso, o Projeto Multidanças contribuiu também, em compartilhar repertórios e ampliar vertentes culturais propostas pela Dança, assegurando potencialidades provenientes, conforme aqui já mencionadas..

Referências bibliográficas:

GODOY K. M. A criança e a dança na educação infantil. **Conteúdos e didáticas de artes**. São Paulo, n.9, p. 20-28, 2010.

STRAZZACAPPA; M. **A dança na escola**. Caderno Cades, SP, Nº 53, jul/ago. 2001.

CABALLERO, Ileana D. Cenários Liminares: **Teatralidade, performance e política**: EDUFU: 2011.

UNICAMP. **Ensino da Dança**. 01/10/2021. Disponível em: <https://www.publionline.iar.br/index.php/abrace/article/view>



A HISTÓRIA DA ARTE E A EDUCAÇÃO NO BRASIL

Vania Correia de Souza

RESUMO: O papel fundamental da educação no desenvolvimento das pessoas e das sociedades amplia-se ainda mais no despertar do novo milênio e aponta para a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos. Vivemos numa era marcada pela competição e pela excelência, onde progressos científicos e avanços tecnológicos definem exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho. Tal demanda impõe uma revisão dos currículos, que orientam o trabalho cotidianamente realizado pelos professores e especialistas em educação do nosso país. A história da arte é pouco conhecida, bem como os caminhos por ela traçados até chegar atualmente, onde se pede o uso da arte na educação diante professores despreparados e de uma sociedade descrente da sua importância enquanto linguagem comunicativa. Orientando sobre a necessidade de se modificar a visão da arte em nosso meio e abrindo leques para novas pesquisas. O aluno pode com a Arte desenvolver suas habilidades, na criação e observação dos trabalhos. O objetivo com este trabalho é mostrar como a arte pode ser desenvolvida, apreciada e utilizada como linguagem em nossa vida escolar, pois mostrará o importante papel da Arte na educação como elemento facilitador da aprendizagem das crianças. Atualmente encontramos professores, autores, elaborando orientações sobre a necessidade de se modificar a visão da arte em nosso meio e abrindo leques para novas pesquisas. Nas escolas, o professor auxilia sempre o aluno para que possa com a Arte desenvolver suas habilidades, na criação e observação dos trabalhos, o estimulando sempre, auxiliando e orientando quando necessário.

Palavras-chave: História; Arte; Educação.

INTRODUÇÃO

Mesmo nos dias atuais, infelizmente, nos deparamos com muitas informações e uma avassaladora tecnologia, a história da arte é pouco conhecida, bem como os caminhos por ela traçados até chegar atualmente, onde se pede o uso da arte na educação diante professores despreparados e de uma sociedade descrente da sua importância enquanto linguagem comunicativa.

Ainda encontramos professores, elaborando orientações sobre a necessidade de se modificar a visão da arte em nosso meio e abrindo leques para novas pesquisas.

Nas escolas, o professor auxilia sempre o aluno para que possa com a Arte desenvolver suas habilidades, na criação e observação dos trabalhos, o estimulando sempre, auxiliando e orientando quando necessário.

Neste trabalho de pesquisa quantitativa, busquei obter o objetivo, mostrar como a arte

pode ser desenvolvida, apreciada e utilizada como linguagem em nossa vida escolar, pois mostrará o importante papel da Arte na educação como elemento facilitador da aprendizagem das crianças.

No artigo, a primeira linha de ação tem objetivos, conteúdos e metodologias orientadas pelo Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.

A arte vem para favorecer a construção da autoestima positiva e do papel de estudante que se cria ao aprender, porque cada aluno se coloca como sujeito participante de um coletivo, que dialoga com o conhecimento na área e se identifica, progressivamente, com a produção dos artistas e conhece recortes relevantes da história da arte a contemporaneidade em suas articulações com o sistema de produção. No contexto, será mostrado que o professor de Artes, está sempre à disposição elaborando suas atividades para que a apreciação artística pressuponha que o aluno deva ter acesso a diversas manifestações artísticas, como forma de familiarizar-se com a arte e compreender que ela nos mostra a realidade dos indivíduos em um determinado contexto.

A HISTÓRIA DA ARTE, QUANDO TUDO COMEÇOU

A história da arte, começa desde os mais primitivos tempos em que podemos encontrar a essência do pensamento humano que se expressa das mais diversas formas, desde pinturas rupestres e esculturas a construções arquitetônicas que extrapolavam as comuns.

A Arte a religião e a ciência sempre percorreram lado a lado, desde os primórdios até os dias atuais, sendo ela o principal produto de ligação do homem com o intelecto.

O momento histórico e cultural, está relacionada com a importância da arte para a história humana, refletindo aquilo que acontece em determinado momento e sendo trabalhada de forma artesanal, única e original.

Existem grandes períodos e pode-se dividir de uma forma que:

- Arte Pré-Histórica (período anterior a 3000 a.C.),
- Arte Antiga (de 3000 a.C. até 1000 a.C.),
- Arte Clássica (de 1000 a.C. a 300 d.C.),
- Arte Medieval (de 300 a 1350),
- Arte Moderna (1350 a 1850) e
- Arte Contemporânea (de 1850 aos dias atuais).

Quando falamos em estudar a história da arte, nos referimos a estudar a história da evolução humana, pois, movimentos artísticos e as modificações ocorridas em cada época, marcam a evolução da arte.

Em cada um dos períodos estudados podemos ter outras ciências nos auxiliando a entender o momento histórico, como a arqueologia, a paleografia, a própria literatura que também é uma manifestação artística, entre outras.

Segundo Vasconcellos (1999):

De acordo com a teoria do conhecimento que fundamenta o trabalho do professor, considera como referência dialética de conhecimento, destacando a problematização como elemento nuclear na metodologia em sala de aula. Se forem adequadamente captadas, as perguntas deverão provocar e direcionar de forma significativa, o processo de construção do conhecimento por parte do aluno, sendo também um elemento mobilizador para esta construção. (VASCONCELLOS, 1999. P. 147)

Mediante os tempos a história da arte pode ser dividida, tanto pela sua manifestação globalizada, como a arte primitiva ou arte pré-histórica, como também pela regionalização, como a arte grega, a arte romana, a arte moçambicana, a arte indiana, quando vamos entender o processo evolutivo e cultural de cada uma de suas ramificações.

A DISCIPLINA DE ARTES NAS SÉRIES INICIAIS, COMO LIDAR?

É importante destacar as possibilidades de aprendizagem e a importância da arte na educação, pois em relação à arte na educação, antes de ser preparado para explicar a importância da arte na educação, o professor deverá estar preparado para entender e explicar a função da arte para o indivíduo e a sociedade.

O papel da arte na educação é grandemente afetado pelo modo como o professor e o aluno veem o papel da arte fora da escola. Como diz Barbosa, 1975: “A arte não tem importância para o homem somente como instrumento para desenvolver sua criatividade, sua percepção, entre outros. Desta forma, tem importância em si mesma, como assunto, como objeto de estudos”.

Ao enfatizar que o professor de arte deve assumir em suas aulas um conceito central forte, vinculado às referências artísticas, e que a sua principal finalidade deve ser a evolução do domínio dos procedimentos estéticos. Para repensarmos e realizarmos cursos de Arte na escola.

Entretanto, cada aluno em particular, sendo criança ou adulto, vai ter seus próprios interesses estéticos, ponto a partir do qual pode ser levado para um envolvimento mais amplo. Para um, poderá ser a colcha da vovó, para outro, posters de aristas.

Devemos explorar esses interesses pessoais. Entretanto, os currículos são normalmente planejados para grupos e não para indivíduos e, portanto, é importante identificar ou prever aquelas artes populares que podem servir como o dominador comum mais abrangente do interesse da juventude.

Segundo Vicente Lanier (1984):

[...] contudo, mesmo o mais contemporâneo conteúdo de curso não irá garantir o tipo de crescimento que nossa ideias de conceito central forte sugere, se não estiver implementado por procedimentos adequados em sala de aula. Se reduzirmos o currículo de Arte aos bordados, produção de filmes ou vídeo – teipes, desenho ou recriação de espaços urbanos, produção de histórias em quadrinhos, m suma, desenvolvendo todas essas atividades de ateliê, de que os professores gostam muito, mesmo incluindo o folclore, a arte popular e a média, o mais provável é que nossos alunos estarão essencialmente limitados no crescimento que poderíamos provocar neles (VICENTE, 1984, p. 6-7).

O trabalho com arte na escola tem uma amplitude limitada, mas ainda há possibilidades dessa ação educativa ser quantitativa e qualitativamente bem-feita. Para isso, seu professor precisa encontrar condições de aperfeiçoar-se continuamente, tanto em saberes artísticos e sua história, quanto em saberes sobre a organização e o desenvolvimento do trabalho de educação escolar em arte.

Segundo Libâneo, (1991):

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

A linguagem da arte na educação infantil tem um papel fundamental, envolvendo os aspectos cognitivos, sensíveis e culturais. Até bem pouco tempo o aspecto cognitivo não era considerado na educação infantil e esta não estava integrada na educação básica.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 veio garantir este espaço à educação infantil, bem como o da arte neste contexto. Para compreender a arte no espaço da educação infantil no momento atual, mesmo que brevemente, é preciso situar o panorama histórico das décadas de 80 e 90. Os referenciais que

fundamentavam as práticas do profissional da educação infantil eram os Cadernos de Atendimento ao Pré-escolar (1982),

criados pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC.

Os textos destes Cadernos para aquele momento histórico tiveram contribuição fundamental como subsídio para as ações dos educadores atuantes na educação infantil, entretanto, vale ressaltar que eles priorizavam pouco conhecimento, centrando-se apenas nas questões emocionais, afetivas psicológicas e nas etapas evolutivas da criança.

Com relação à arte na educação, os pressupostos eram muito mais voltados à recreação do que às articulações com a arte, a cultura e a estética. Como exemplo, é possível citar a ênfase em exercícios bidimensionais que priorizava desenhos e pinturas chapadas. Ou seja, os conceitos sobre arte resumiam-se a simples técnicas.

De acordo com Pillotto (2000):

É interessante observar que esse Caderno, embora tenha uma fundamentação teórica voltada às concepções do ensino da arte modernista, na sua essência é muito mais tecnicista no que diz respeito aos exercícios repetitivos, mecânicos e sem a preocupação com a reflexão dos conceitos. (PILLOTTO. 2000, p. 61)

ARTES VISUAIS E A DIVERSIDADE CULTURAL

Na atualidade compreende-se que ensinar sobre a diversidade da arte brasileira das diversas regiões e da produção universal, possibilita o estudo da arte em uma perspectiva inclusiva, na qual as visões estéticas de todos os povos merecem ser estudadas, portanto, o acesso à diversidade da produção de artes visuais pode ser alcançado por contato direto e virtual.

Desta forma, a diversidade cultural, faz com que os alunos possam relacionar a arte produzida na sociedade considerando quem a faz e a fez, o que foi e é produzido e também como e quem documenta, preserva e acessa arte em diferentes culturas e momentos da história.

Com a diversidade cultural, todas as ações de cultura e arte da educação objetivam valorizar, reconhecer, preservar e promover a diversidade cultural, pois o caminho a promover é a criação, circulação e difusão da produção artística dos envolvidos, nas distintas linguagens artísticas e múltiplas expressões culturais.

Os direitos culturais, como o desenvolvimento humano, social e econômico, possuem

como instrumento articulador de ações culturais e tem por finalidade ampla promover o exercício dos direitos culturais, ou seja, a finalidade específica objetiva promover a formação para a ampliação e desenvolvimento das potencialidades dos cidadãos, dos artistas, artesãos, arte-educadores e fazedores de cultura, propiciando a formação cultural compreendendo as linguagens artísticas.

Segundo Fonseca (1995):

... toda marca ou estigma (do grego estigmas) traduz um conjunto de valores e de atitudes dependentes do envolvimento cultural em que o indivíduo se encontra. Através dos tempos, desde Hipócrates até hoje, os estigmas sofreram alterações semânticas significativas. Desde a seleção natural, além da seleção biológica dos espartanos – que ‘eliminavam’ as crianças malformadas ou deficientes-, passando pelo conformismo piedoso do cristianismo, até à segregação e marginalização operadas pelos ‘exorcistas’ e ‘esconjuradores’ da Idade Média, a perspectiva da deficiência andou sempre ligada a crenças sobrenaturais, demoníacas e supersticiosas. Ainda hoje, estes aspectos veiculam a ignorância, ignorância que, por sua vez, gera atitudes de culpabilização, compaixão, desespero e indignação. (FONSECA, 1995, p.8)

Portanto, possuindo objetivos de promover a divulgação da arte e cultura, através de oficinas pedagógicas e apresentações culturais, exposições de arte e comercialização dos produtos artísticos, sendo permeado pelo viés do empreendedorismo e da economia solidária.

No entanto, dando continuidade com as promoções e divulgações da arte e cultura, é o da garantia de direitos da Criança e do Adolescente pelo envolvimento de jovens em vulnerabilidade ou que já estão em situação de conflito com a lei.

Contudo, conforme orientações é necessário assegurar o direito à identidade e à diversidade cultural, pela valorização do patrimônio cultural, pois, neste anexo de ações e de promoção e proteção das culturas indígenas, populares e afro-brasileiras e de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

A arte como produção histórica relevante precisa ser documentada, preservada e divulgada, o que abordamos como direito dos povos.

O ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (BRASIL, 1997 p.32).

Portanto, o estudo da arte sob orientação proposta possibilitará ao aluno; construir conceitos de arte; fruir as produções artísticas; criar em arte na escola com conhecimento das características de cada uma das linguagens e em ações interdisciplinares e saber atribuir significado e valor ao reconhecer as qualidades

artísticas e estéticas da produção social de arte em sua diversidade. Os assuntos em questão, estão nas situações de aprendizagem propostas em todas as linguagens podendo ser classificados em três tipos: conceituais; procedimentais e valores.

Entretanto, é importante destacar que todas as três linguagens podem ser aprendidas nas diferentes ações de aprendizagem, pois à especificidade de cada ação, concentrarão quantidades e qualidades distintas de conteúdo.

Na prática, as ações de aprendizagem em Artes Visuais, estão articuladas entre si, pois o aluno consegue desenvolver suas atividades de uma forma mais delicada, com imaginações, onde consegue elaborar suas produções artísticas, e depois age criativamente ao fluir e refletir sobre a arte.

Algumas teorias do desenvolvimento artístico da criança orientam as escolhas das propostas de fazer artístico sempre considerando que o desenvolvimento está associado às aprendizagens e não se dá de modo apenas natural e espontâneo, é preciso pensar sobre meios e espaços adequados ao desenvolvimento do percurso de criação em arte de cada aluno.

Acredita-se que cada uma possui seu próprio desenvolvimento, pois cada aluno está relacionado com as oportunidades de aprender a fazer arte, a esse fazer nomeamos percurso de criação, ou seja, atualmente, a interação com arte, a orientação técnica a serviço da expressão, a investigação do aluno e o apoio afetivo-relacional dos professores na aprendizagem a cada ação dos alunos ao desenvolvimento artístico, estético e à formação cultural.

Embora, cada aluno tenha sua peculiaridade, trazendo consigo sua bagagem, os materiais, os instrumentos e técnicas possuem histórias que acompanham a história de cada uma das linguagens da arte, ao fazer e conhecer arte o aluno investiga e relaciona seus atos de criação com as práticas dos pares e dos artistas

Certamente que o ensino de Artes Visuais, faz os alunos instigar a imaginação e a reflexão, promovendo a criatividade, o protagonismo e a autoria do aluno com propostas desafiadoras, reflexivas, lúdicas e prazerosas que podem ser compartilhadas e muitas vezes serem partilhadas pela comunidade escolar.

Desta forma, Tavares (2004):

“Os objetivos do ensino de arte se sustentam sobre três pilares: formação dos sentidos, conhecimento artístico, atividade de apreciação e produção artística”. (TAVARES. 2004, p. 17).

O espaço para a aprendizagem diversa garante o fazer artístico que orientamos em situação para o aluno, pois passa a ter tantas respostas visuais, audiovisuais, por isso, cada movimento, cada imagem, cada linha e som que emerge nas formas artísticas

criadas em sala é importante, porque se refere a universo simbólico do aluno, com isso sua atenção é uma demanda, consciente em um planejamento de tempo, ordenação do espaço e comunicação na recepção do professor e na troca entre alunos, dentro das ações didáticas.

Uma aprendizagem artística assim percorrida deixará marcas positivas na memória do aprendiz, um sentimento de competência para criar, apreciar a produção social e histórica da arte e refletir sobre ela sabendo se situar.

Além disso, o aluno aprende a lidar com situações novas, inusitadas e incorpora competências e habilidades para expor publicamente suas produções e ideias como protagonista.

A INTERDISCIPLINARIDADE, A RELAÇÃO PROFESSOR E DISCIPLINAS E ARTE COMO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

O significado de interdisciplinaridade para muitos estudiosos não possui um único sentido, pois para eles trata-se de um conceito significativo de muitas variáveis. Entre os estudiosos, o significado da palavra interdisciplinaridade é ainda muito discutido, pois para eles o significado possui várias definições, dependendo do ponto de vista, vivenciam e experiência de cada um.

Para Japiassu (1976, p.74), o significado da palavra, “se caracteriza pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de interação das disciplinas em um mesmo trabalho”.

Na fala do autor a interdisciplinaridade é entendida como a forma que se trabalha em sala de aula, como o professor aborda o tema em diversas disciplinas.

Segundo Japiassu (1976), também relata que a interdisciplinaridade depende de como é vista e compreendida, ele entende que as partes que ligam uma disciplina a outra disciplina de forma renovada, abrindo novos caminhos de conhecimento, inovando a aprendizagem e abrindo possibilidades de um conhecimento sem fim.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1999) a interdisciplinaridade fica mais clara aos olhos de quem a utiliza, quando este possui um diálogo e um relacionamento com outras áreas do conhecimento, com as outras disciplinas.

Para os PCN (1999, p.88), o conceito de interdisciplinaridade é entendido como polissêmico, ou seja, a interdisciplinaridade expressa um novo sentido além do sentido que ela mesma oferece, pois quando se utiliza a palavra interdisciplinaridade seu significado depende da história vivida, das possibilidades de se olhar por diferentes

ângulos uma única questão.

Entretanto, na área da educação a interdisciplinaridade é muito importante na construção da prática e da teoria, pois ela motiva o ser humano e o transforma. Assim a interdisciplinaridade se mostra muito importante na construção de uma escola participativa e na formação do indivíduo.

Atualmente, o papel do professor com a interdisciplinaridade na escola deve começar nas séries iniciais, pois a proposta curricular para os professores de educação básica tem nas disciplinas do núcleo comum sua principal fonte de conteúdo e de organização dos conhecimentos.

Os professores devem se preocupar em incentivar os alunos a construir relações entre os diferentes conteúdos presentes nas diversas disciplinas oferecidas no currículo.

Nas escolas que adotam a interdisciplinaridade nas disciplinas, são oferecidos materiais através de trabalho pedagógico interdisciplinar com projetos didáticos. Nestes projetos os professores trabalham um tema específico em várias disciplinas.

Segundo Stabile (1988):

Autoexpressão em expressão Artística na pré-escola. Desde bem pequena a criança tem necessidade de expressar. Uma vez que a linguagem infantil ainda está em formação e a escrita longe de ser dominada, as atividades artísticas tornam-se a forma mais fácil e sincera de comunicação de sua atividade mental. (STABILE, 1988, p.8)

Portanto, o propósito destes projetos é o de facilitar a aprendizagem do tema a ser estudado e construir um senso crítico no aluno, desenvolvendo o espírito pesquisador e inquisidor no educando, desde as primeiras letras, para que este construa seu conhecimento em bases sólidas, pois partiu de suas necessidades e curiosidades todo este processo, desencadeando a possibilidade de unir, então, diversos aspectos e características de disciplinas comuns e ao mesmo tempo diversificada.

Somente a partir de então, poder-se-á considerar o educando letrado, pois uniu o conhecimento acadêmico ao seu conhecimento de mundo, vivenciado e praticado no seu dia a dia.

Os projetos didáticos oferecidos na escola podem envolver vários ou algumas disciplinas. Eles são importantes, porque abrem janelas para a aprendizagem, mostram outro olhar do conhecimento, ajudam ao aluno a tomar decisões, organizam a aprendizagem e a tornam mais significativa.

É importante salientar, também, que a avaliação de um projeto didático deve levar em

conta, as aprendizagens realizadas pelos alunos durante sua realização. Um projeto é bom pelo conhecimento adquirido, que proporciona a seus alunos, não pela qualidade pontual de seu produto final.

Fazer uma apresentação considerada linda pelos pais pode ser até importante para as relações da escola com eles, mas não garante a realização das mesmas.

Quando o professor tende a querer utilizar um projeto didático interdisciplinar, ele deve ter seus objetivos educativos bem definidos, pois são com estes objetivos que se chegará a um fim.

Segundo Brandão, (1981):

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender e ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com educação. (BRANDÃO, 1981, p7).

Nas séries iniciais do Ensino Fundamental, por exemplo, quando uma professora, desenvolve um projeto didático com seus alunos, define objetivos em Língua Portuguesa, em História, em Ciências e em Geografia. Lembrando que a interdisciplinaridade, quando voltada para a educação, em especial aos projetos educacionais baseia-se em alguns princípios.

Segundo Fazenda (1992), a ação pedagógica através da interdisciplinaridade propicia a construção de uma escola participativa e decisiva na formação social do indivíduo, bem como, uma prática coletiva e solidária na organização da escola. Um projeto interdisciplinar de educação deverá ser marcado por uma visão geral de educação, num sentido progressista e libertador.

A atividade artística é um dos meios ao qual a criança consegue referir às alegrias e às tristezas, revelam suas emoções e exercem seu pensamento. Na Educação Infantil, a mesma poderá ser aplicada em diversas formas tais como: o desenho, a pintura, a colagem, a modelagem, música, o teatro, dança e a leitura dentre outros, pois as influências existem, não há por que opô-las a espontaneidade criativa, como se o fato em si, e não o tipo de influência impedisse o agir espontâneo.

Arte é comunicação. É expressão. Para ler uma obra de arte e estar alfabetizado visualmente e decifrar os códigos da linguagem artística é preciso: “conhecer... exige do apreciador um esforço de interpretação das formas simbólicas para percebê-las como a expressão de outro sujeito e como a mensagem a ser compreendida.” (SCHILICHTA, 2004. p. 79).

Não cabe identificar a espontaneidade com uma originalidade imaculada por influência e círculos, com um comportamento sem compromissos, ou seja, ser espontâneo nada

tem a ver com ser dependente de influência, acaba sendo impossível ao ser humano, portanto, ser espontâneo apenas significa ser coerente consigo mesmo.

A ARTE COMO PROCESSO NA EDUCAÇÃO

O tempo de escolaridade em que se desenrola parte do processo educacional é muito longo. A partir da constatação da realidade do homem e do meio, o educador, tendo em vista que seu trabalho se desenvolverá na direção do amanhã, terá que decidir, antes mesmo de iniciá-lo, para que tipo de futuro deseja trabalhar.

Com o exercício da arte, considera as autoras, o homem amplia sua capacidade de observar, sentir, analisar, selecionar, associar, criar, entre outras. Também aumenta a relação com as qualidades como fluência, a flexibilidade e a originalidade.

Vale ressaltar que neste sentido, o homem também tende a estimular o pensamento divergente, procurando sempre vários caminhos para solucionar problemas e adquire a possibilidade de se expressar em mais de uma linguagem.

O campo da arte, sobre esse prisma, pondera Ferraz e Fussari (1993), pode ser entendido como um campo aberto para todos, por meio do estudo das formas que nasceram nas mais diversas épocas, condicionadas à realidade e aos sonhos dos povos que as criaram, através dos trabalhos que nascem dos alunos e do próprio trabalho artístico, pode-se ter a certeza de que nada é permanente.

Assim, pode-se perceber que a arte é, portanto, o campo ideal para aquisição de conhecimento emocional e cultural de todo ser humano, uma vez que por meio dela, ou melhor, dentro dela, se encontram a criança, o adolescente e o adulto que se torna e que convive dentro de todo ser humano.

O sistema educacional é, em quase sua totalidade, muito condicionador e isola formas de ser e de pensar como se fossem elas como as estruturas mentais do homem. A arte, na educação, visa, portanto, redimensionar o sistema educativo de maneira a valorizar as formas de ser inatas ao homem.

O trabalho educativo no campo da arte, como em qualquer outro campo, deverá ser iniciado por um questionamento a respeito do homem e o significado de sua existência.

O ensino das artes na escola passou por vários movimentos e destes surgiram enfoques distintos, entre eles pode-se destacar a arte como passatempo, ornamento, reforço e outras disciplinas e livre expressão até chegar ao movimento nacional em favor da valorização artística na escola brasileira. A partir desse movimento, que começou ainda nos anos 80 do século XX, surgiu a mudança de rumo do ensino das artes. A

legislação e os aportes teóricos, atualmente, defendem a arte na escola com a mesma seriedade que qualquer outra disciplina curricular, seguindo, portanto, os mesmos processos e teorias de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o trabalho e a pesquisa realizada sobre a História da Arte, conclui-se que a Arte faz parte de nossa vida, cada um de nós traz em si diferenças únicas interligadas a elas o senso estético e artístico que se origina de maneira especial e significativa.

Certamente, que autores pesquisados ao longo do artigo, mostra que a Arte é a linguagem da vida e por meio dela podemos compreender e transformamos o mundo em que vivemos.

O fato infelizmente, é que na maioria das escolas públicas não tem estrutura para suprir as necessidades dos alunos, pois não basta apenas falar, trazer textos, é preciso ter materiais simples como guache, cartolina, cola, tesoura, não parecem acessíveis a todas as crianças da turma.

Quando o profissional está devidamente qualificado, existe uma imensa possibilidade de ajudar o aluno a entender e a se organizar em relação ao entendimento do ensino da arte.

O professor em sala de estar sempre estimulando sem exagerar nos elogios para que o aluno, não repita sempre o mesmo trabalho deixando possibilidade de progredir graficamente de lado.

O aluno, quando atinge a idade escolar obrigatória, nota-se uma diminuição da produção pictórica, a escrita começa a concorrer com o desenho.

Com isso, a criança vai gradativamente evoluindo, e a escrita vai normalmente surgindo com novas possibilidades gráficas.

Portanto, para o aluno a escrita e desenho então se misturam, ou seja, o aluno, inscreve um texto no seu desenho, ou faz da escrita um jogo, usando o alfabeto como um pretexto para variações formais. Assim a evolução gráfica contribui para a evolução da escrita.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. 1981 Brasiliense. São Paulo: SP, 116.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais 1997. Ministério da Educação Fundamental. Volumes: 8,9,10. **Apresentação dos Temas Transversais e Ética-Meio Ambiente e Saúde, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual**. Realidade brasileira-Freyre, Gilberto. Bloch: Fename,1980.

FONSECA. Selva Guimarães. **Didática e Prática de ensino**. 4.^a edição. Campinas: Editora Papirus, 1995.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e Patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

LIBÂNEO, João Carlos et. al. **O sistema de organização e de Gestão da Escola: teoria e prática**. In. Educação Escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

PILLOTTO, Silvia S.D. **A trajetória histórica das abordagens do ensino e aprendizagem da arte no contexto atual**. Revista Univille, V.5, n.1, abr, 2000.

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL/ Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental.Brasília: MEC/SEF, 1998.

SCHILICHTA, Consuelo Alcione Borba Duarte. **Artes Visuais e Música**.Curitiba: IESDE, 2004 p. 280.

STABILE, Rosa Maria. **A expressão Artística na Pré-Escola**. São Paulo: FAE/INL, 1988.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Planejamento. **Projeto do Ensino da Arte**.São Paulo: Libertad, 1999.

ESTRATÉGIAS PARA MELHORAR A COMPREENSÃO DE LEITURA

Meire Silva Galdino

RESUMO

A leitura compreensiva envolve a leitura atenta de um texto, seguida de perguntas para avaliar a compreensão. Para crianças em idade pré-escolar e nas séries iniciais, essa estratégia pode começar com a leitura compartilhada de um livro seguida por perguntas simples, como "O que aconteceu na história?" ou "Quem são os personagens?".

Para adolescentes e adultos, as perguntas de compreensão podem ser mais complexas e críticas. Por exemplo, após a leitura de um artigo de jornal, os alunos podem ser questionados sobre o propósito do autor, as evidências apresentadas e as implicações do conteúdo.

Palavras-chave: leitura; inclusão; aprendizagem; escola.

Estudo de Caso: Um estudo de caso envolveu crianças do ensino fundamental que participaram de sessões de leitura compartilhada seguidas por discussões de perguntas de compreensão. Após o programa, os alunos demonstraram melhorias significativas na compreensão de leitura, conforme medido por avaliações padronizadas.

As estratégias de inferência ajudam os alunos a fazer conexões e inferências a partir do texto. Para crianças, isso pode envolver a identificação de pistas no texto para prever o que acontecerá a seguir na história. Por exemplo, os alunos podem ser incentivados a usar pistas contextuais para adivinhar o significado de palavras desconhecidas.

Para adolescentes e adultos, as estratégias de inferência podem incluir a análise de personagens, temas e simbolismo em textos literários. Eles podem ser encorajados a formular hipóteses e argumentos com base nas informações fornecidas no texto.

Estudo de Caso: Em uma sala de aula do ensino médio, os alunos leram "O Grande Gatsby" de F. Scott Fitzgerald e foram desafiados a fazer inferências sobre os motivos e as características dos personagens. Isso resultou em discussões profundas e análises críticas do texto.

A visualização e a imaginação são estratégias poderosas para a compreensão de leitura em todas as idades. As crianças podem ser incentivadas a criar imagens mentais enquanto leem, o que ajuda a tornar a história mais vívida e envolvente.

Para alunos mais velhos, a visualização pode ser usada para compreender conceitos abstratos e cenários complexos. Por exemplo, ao ler um texto sobre a Revolução Industrial, os alunos podem ser convidados a visualizar as condições das fábricas e o impacto nas vidas das pessoas.

Estudo de Caso: Em uma escola secundária, os alunos leram "A Metamorfose" de Franz Kafka e foram desafiados a criar representações visuais das transformações do personagem principal. Isso estimulou uma compreensão mais profunda das mudanças simbólicas no texto.

O ensino explícito de estratégias de compreensão, como fazer perguntas enquanto lê, identificar informações-chave e fazer conexões com experiências pessoais, é benéfico para alunos de todas as idades. Essas estratégias podem ser ensinadas de maneira adaptada à idade e ao nível de desenvolvimento.

Estudo de Caso: Em uma sala de aula do ensino fundamental, os alunos participaram de aulas regulares de leitura, que incluíam a instrução explícita de estratégias de compreensão. Após um semestre, os alunos demonstraram melhorias significativas nas habilidades de compreensão de leitura em comparação com um grupo de controle que não recebeu a mesma instrução.

A leitura guiada por professores é uma estratégia eficaz para alunos de todas as idades. Os professores fornecem orientação e apoio à medida que os alunos leem textos desafiadores. Isso pode envolver a leitura em voz alta pelo professor, seguida pela discussão e análise do texto.

Estudo de Caso: Em uma turma de ensino médio, os alunos leram "O Sol é para Todos" de Harper Lee com orientação de um professor. As discussões em sala de aula permitiram uma análise mais profunda dos temas e dos personagens, resultando em uma compreensão mais completa do livro.

Essas estratégias eficazes para melhorar a compreensão de leitura podem ser adaptadas para alunos de diferentes idades. Elas promovem a compreensão crítica, a análise e a apreciação da leitura em todas as fases da educação e do desenvolvimento

humano. O uso de estudos de caso ilustrativos demonstra como essas estratégias podem ser implementadas com sucesso em contextos reais de aprendizado.

1. ALFABETIZAÇÃO PÓS-PANDEMIA: DESAFIOS E OPORTUNIDADES

A pandemia de COVID-19 trouxe mudanças significativas para a educação em todo o mundo, e a alfabetização não ficou imune a essas transformações. Ao longo deste capítulo, exploraremos em detalhes os desafios e oportunidades que surgiram na área da alfabetização após o período de pandemia, bem como como as estratégias previamente discutidas podem se adaptar a essa nova realidade.

Durante esse período, enfrentamos vários desafios críticos em relação à alfabetização. Primeiro, a desigualdade digital se acentuou. Muitos alunos, especialmente aqueles de famílias com recursos limitados, tiveram dificuldades de acesso à tecnologia e à internet, o que prejudicou significativamente seu processo de aprendizado de alfabetização.

Além disso, o fechamento prolongado de escolas e a transição abrupta para o ensino remoto resultaram em interrupções substanciais no processo educacional. A aprendizagem foi perdida, e alunos de todas as idades podem ter enfrentado dificuldades em adquirir habilidades de alfabetização de maneira adequada.

Não podemos ignorar também o impacto do estresse e da ansiedade relacionados à pandemia sobre os alunos. O estresse emocional pode prejudicar a concentração e a capacidade de aprendizado, afetando negativamente a compreensão de leitura e outras habilidades cognitivas.

No entanto, também surgiram oportunidades significativas no campo da alfabetização pós-pandemia. Primeiramente, a experiência com o ensino remoto destacou a importância da tecnologia na educação. Essa tecnologia pode ser usada de maneira criativa para desenvolver recursos educacionais interativos e envolventes, que atendam às necessidades de alunos de diferentes idades.

Além disso, a pandemia trouxe à tona a necessidade de programas de recuperação de aprendizado. Os sistemas educacionais têm a oportunidade de criar estratégias para enfrentar as lacunas na alfabetização e garantir que os alunos recebam o apoio necessário para se recuperarem das perdas durante o período de pandemia.

Em resumo, a alfabetização pós-pandemia apresenta desafios substanciais, mas também oferece oportunidades para aprimorar nossas abordagens educacionais e garantir que os alunos de todas as idades desenvolvam habilidades de alfabetização

sólidas. É imperativo que educadores, pais e formuladores de políticas trabalhem juntos para abordar essas questões e promover uma educação de qualidade em tempos de mudança.

2. ALFABETIZAÇÃO MULTILÍNGUE E A DIVERSIDADE LINGUÍSTICA

A diversidade linguística é uma característica marcante em muitas partes do mundo. Grupos étnicos, imigrantes e comunidades indígenas frequentemente falam línguas diferentes das dominantes em suas regiões. Como afirma Nancy Hornberger, especialista em educação bilíngue, "A diversidade linguística é um recurso valioso, e as línguas são veículos essenciais da cultura e da identidade."

Reconhecer e valorizar essa diversidade linguística é essencial para uma educação inclusiva e eficaz. Em um contexto de sala de aula multilíngue, é fundamental que educadores compreendam que a diversidade linguística é uma vantagem e não um obstáculo.

Um princípio fundamental da alfabetização multilíngue é a valorização da língua materna de um aluno. Pesquisas têm consistentemente demonstrado que os alunos têm um melhor desempenho na alfabetização quando começam a aprender a ler em sua língua materna. Segundo Jim Cummins, renomado pesquisador em educação bilíngue, "A língua materna é o alicerce sobre o qual a alfabetização em uma segunda língua é construída."

Ao valorizar e preservar a língua materna, os alunos têm uma base sólida para desenvolver habilidades de leitura em outras línguas. Isso também promove uma autoestima positiva e um senso de identidade cultural entre os alunos multilíngues.

A adaptação de estratégias de alfabetização para atender às necessidades de alunos multilíngues é um desafio e uma oportunidade. Isso pode envolver o desenvolvimento de materiais de leitura em várias línguas, para que os alunos possam praticar a alfabetização em sua língua materna. Além disso, é importante incorporar o ensino de línguas adicionais de maneira respeitosa e sensível à diversidade linguística.

Como aponta Ofelia García, "As estratégias de alfabetização devem ser flexíveis e adaptáveis, levando em consideração a diversidade de línguas e culturas na sala de aula. Isso significa reconhecer que não existe uma abordagem única que funcione para todos os alunos."

A alfabetização multilíngue não se limita apenas à aquisição de habilidades de leitura em diferentes idiomas. Também envolve promover a compreensão intercultural e o respeito pelas diferentes culturas e línguas. Isso ajuda a criar um ambiente de aprendizado inclusivo e enriquecedor.

Conforme Anwei Feng, especialista em educação intercultural, observa: "A alfabetização multilíngue não é apenas sobre línguas, mas também sobre compreender e respeitar as diferentes perspectivas culturais que as línguas trazem consigo."

Em resumo, a alfabetização multilíngue é uma abordagem que respeita e celebra a pluralidade de idiomas e culturas. Ela capacita os alunos a se tornarem leitores proficientes em todas as línguas que falam, promovendo o respeito pela diversidade linguística e cultural em nossas comunidades educacionais.

CONCLUSÃO

Em um mundo diversificado, onde as línguas, culturas e contextos de aprendizado variam amplamente, é fundamental reconhecer e valorizar essa diversidade. A alfabetização multilíngue emergiu como uma abordagem que respeita a identidade cultural de cada aluno, garantindo que sua língua materna seja valorizada e usada como base para a alfabetização em outras línguas. Essa abordagem não apenas melhora a aquisição de habilidades de leitura, mas também promove um senso de pertencimento e autoestima entre os alunos.

A adaptação de estratégias de alfabetização é outra dimensão crítica da educação. A educação pós-pandêmica nos ensinou a importância da flexibilidade e da criatividade. O uso da tecnologia, a personalização do aprendizado e a avaliação contínua são elementos que devem ser incorporados às estratégias de alfabetização, independentemente da idade dos alunos. Isso nos permite enfrentar desafios como a aprendizagem perdida e a desigualdade digital com respostas ágeis e eficazes.

Além disso, a promoção da compreensão intercultural é um componente essencial da alfabetização em um mundo globalizado. O respeito pela diversidade linguística e cultural não é apenas uma questão ética, mas também uma competência necessária para a convivência em sociedades cada vez mais interconectadas. A alfabetização multilíngue não se trata apenas de aprender línguas, mas de construir pontes entre diferentes perspectivas e culturas.

Assim, encerramos nossa exploração da alfabetização com a convicção de que, ao investir na promoção da alfabetização em todas as suas dimensões, estamos

capacitando indivíduos e comunidades a enfrentar os desafios do presente e construir um futuro mais informado, igualitário e interconectado. A alfabetização é a chave para desbloquear o potencial humano, e é uma chave que deve ser oferecida a todos, sem exceção.

REFERÊNCIAS

SANTOS, Silvana Aparecida Faria; MOURA, Luciana Teles. ESTRATÉGIAS DE LEITURA COMO RECURSO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DENTRO DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO. 2023.

ROJO, Roxane. Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando. **Coleção explorando o ensino: Língua Portuguesa: ensino fundamental. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Brasília: vol**, v. 19, p. 15-36, 2010.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Métodos de alfabetização e consciência fonológica: o tratamento de regras de variação e mudança. **Scripta**, v. 9, n. 18, p. 201-220, 2006.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo; MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. **Os sentidos da alfabetização: São Paulo, 1876-1994**. Unesp, 2000.

PERTUZATTI, Ieda; DICKMANN, Ivo. Alfabetização e letramento nas políticas públicas: convergências e divergências com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 27, p. 777-795, 2019.

CONHECENDO A INFÂNCIA E A CULTURA

Maria Nazaré de Andrade Fernandes

RESUMO

Na busca do conhecimento sobre a construção do conceito de criança, infância e cultura, devemos entender a infância na história. Socialmente a infância surgiu lentamente. Até a Idade Média, a criança era tida como uma miniatura de adultos, mas a história surge como possibilidade para reflexões. Para entendermos o conceito de criança principalmente no dia a dia da escola.

Palavras-chave: criança; educação; arte; cultura.

Em 1988, o Conselho Federal de Educação condenou a arte ao ostracismo nas escolas. Naquele mesmo ano, no mês de novembro aprova a reformulação do núcleo comum para os currículos no ensino do fundamental I e II, determinada como matérias básicas somente o Português, Estudos Sociais, Ciências e Matemática, eliminando a área de Comunicação e Expressão.

Por causa de uma ambiguidade posta no texto, muitas escolas particulares eliminaram esta disciplina do seu currículo. A autora, Ana Mae Tavares Bastos Barbosa diz que "o ano de 1986 foi especialmente danoso para o ensino de Arte no Brasil".

Segundo a autora, "Arte não é apenas o básico, mas fundamental na educação de um país que se desenvolve. Arte não é enfeite. Arte é consignação, é profissão, é uma forma diferente da palavra para interpretar o mundo, a realidade, o imaginário, e é conteúdo, arte representa o melhor trabalho do ser humano".

Em 1988, foi promulgada a Constituição Brasileira, iniciando-se logo em seguida, discussões sobre a nova LDBEN. Em três de suas versões, foi retirada a obrigatoriedade do ensino de arte nas escolas. Porém os artistas educadores protestaram, certos da importância da Arte para a formação do aluno. A partir deste episódio formaliza-se uma luta para tomar a arte

em uma disciplina curricular obrigatória, com todas as suas especificidades, ou seja, objetivos de ensino, conteúdos de estudo, metodologia e sistema de avaliação.

Finalmente em dezembro de 1996, os arte-educadores brasileiros, depois de uma grande luta, conquistaram a obrigatoriedade do ensino de Arte para todo ensino básico, através da promulgação da nova LDBEN, de nº 9.394, que depois de quase uma década, revogou as disposições já existentes.

As Artes Visuais têm sido, também, bastante utilizadas como reforço para a aprendizagem dos mais variados conteúdos. São comuns as práticas de colorir imagens feitas pelos adultos e em folhas mimeografadas, como exercícios de coordenação motora para fixação e memorização de letras e números.

As pesquisas desenvolvidas a partir do início do século em vários campos das ciências humanas trouxeram dados importantes sobre o desenvolvimento da criança, sobre o seu processo criador e sobre as artes das várias culturas. Na confluência da Antropologia, da Filosofia, da Psicologia, da Psicanálise, da crítica de Arte, da Psicopedagogia e das tendências estéticas da modernidade, surgiram autores que formularam os princípios inovadores para o ensino das Artes, da música, do teatro e da dança.

Tais princípios reconheciam a arte da criança como manifestação espontânea e auto expressiva, valorizavam a livre expressão e a sensibilização para o experimento artístico como orientações que visavam ao desenvolvimento do potencial criador, ou seja, as propostas eram centradas nas questões do desenvolvimento da criança. Tais orientações trouxeram inegável contribuição para que se valorizasse a produção criadora infantil, mas o princípio revolucionário que advogava a toda a necessidade e a capacidade da expressão artística, aos poucos transformou-se em um "deixar fazer" sem nenhum tipo de intervenção, no qual a aprendizagem das crianças pôde evoluir muito pouco.

A criança, desde cedo, sofre influência da cultura, seja por meio de materiais e suportes com que faz seus trabalhos, seja pelas imagens e atos de produção artística que observa na TV, em revistas, em gibis, rótulos, estampas, obras de arte, trabalhos artísticos de outras crianças etc. Embora seja possível identificar autonomia na exploração e no fazer artístico das crianças, seus trabalhos revelam: o local e a época histórica em que vivem; suas oportunidades de aprendizagem; suas ideias ou representações sobre o trabalho artístico que realiza e sobre a produção de arte à qual têm acesso, assim como seu potencial para refletir sobre ela.

Nesse sentido, as Artes Visuais devem ser concebidas como uma linguagem que tem estrutura e características próprias, cuja aprendizagem, no âmbito prático e reflexivo, se dá por meio da articulação dos seguintes aspectos: fazer artístico centrado na exploração,

expressão e comunicação de produção de trabalhos de arte por meio de práticas artísticas, propiciando o desenvolvimento de um percurso de criação pessoal; apreciação percepção do sentido que o objeto propõe, articulando-o tanto aos elementos da linguagem visual quanto aos materiais e suportes utilizados, visando desenvolver, por meio da observação e da fruição, a capacidade de construção de sentido, reconhecimento, análise e identificação de obras de arte e de seus produtores; reflexão considerada tanto no fazer artístico como na apreciação, é um pensar sobre todos os conteúdos do objeto artístico que se manifesta em sala, compartilhando perguntas e afirmações que a criança realiza, instigada pelo professor e no contato com suas próprias produções e as dos artistas.

O desenvolvimento da imaginação criadora, da expressão, da sensibilidade e das capacidades estéticas das crianças, poderá ocorrer no fazer artístico, assim como no contato com a produção de arte presente nos museus, igrejas, livros, reproduções, revistas, gibis, vídeos, CD- ROM, ateliês de artistas e artesãos regionais, feiras de objetos, espaços urbanos etc. O desenvolvimento da capacidade artística e criativa deve estar apoiado, também. na prática

Ao final do seu primeiro ano de vida, a criança já é capaz de, ocasionalmente, manter ritmos regulares e produzir seus primeiros traços gráficos, considerados muito mais como movimentos do que como representações. É o conhecida fase dos rabiscos, das garatujas. A repetida exploração e experimentação do movimento amplia o conhecimento de si mesmo, do mundo e das ações gráficas. Muito antes de saber representar graficamente o mundo visual, a criança já o reconhece e identifica nele qualidades e funções. Mais tarde, quando controla o gesto e passa a coordená-lo com o olhar, começa a registrar formas gráficas e plásticas mais elaboradas. Embora todas as modalidades artísticas devam ser contempladas pelo professor, a fim de diversificar a ação das crianças na experimentação de materiais, do espaço e do próprio corpo, destaca-se o desenvolvimento do desenho por sua importância no fazer artístico delas e na construção das demais linguagens visuais (pintura, modelagem, construção tridimensional, colagens). O desenvolvimento progressivo do desenho implica mudanças significativas que, no início, dizem respeito à passagem dos rabiscos iniciais da garatuja para construções cada vez mais ordenadas, fazendo surgir os primeiros símbolos.

Imagens de sol, figuras humanas, animais, vegetação e carros, entre outros, são frequentes nos desenhos das crianças, reportando mais a assimilações dentro da linguagem do desenho do que de objetos naturais. Essa passagem é possível graças às interações da criança com o ato de desenhar e com desenhos de outras pessoas. No decorrer do tempo, as garatujas, que refletiam, sobretudo, no prolongamento de movimentos rítmicos de ir e vir, se

transformou em formas definidas que apresentam maior ordenação, e podem estar se referindo a objetos naturais, objetos imaginários ou mesmo a outros desenhos.

As atividades em artes plásticas que envolvem os mais diferentes tipos de materiais indicam às crianças as possibilidades de transformação, de reutilização e de construção de novos elementos, texturas etc. A relação que a criança pequena estabelece com os diferentes materiais, no fluir da imaginação e no contato com obras de arte.

É essencial que se incluam atividades que se concentrem basicamente na leitura das imagens produzidas pelas próprias crianças (desenhos, colagens, recortes, objetos tridimensionais, pinturas etc.). Permitir que falem sobre suas criações e escutem as observações dos colegas sobre seus trabalhos é um aspecto fundamental do trabalho em Artes. É assim que elas poderão reformular suas ideias, construindo novos conhecimentos a partir das observações feitas, bem como desenvolver o contato social com os outros.

Nesta etapa é possível fortalecer o reconhecimento da singularidade de cada indivíduo na criação, mostrando que não existe um jeito certo ou errado de se produzir um trabalho de arte, mas sim um jeito individualizado, singular. Comentar os resultados dos trabalhos possibilita a descoberta do percurso na criação e a percepção das soluções encontradas no processo de construção. Nas leituras grupais, as crianças elaboram não somente os conteúdos comentados, mas estabelecem uma experiência de contato e diálogo com as outras crianças, desenvolvendo o respeito, a tolerância à diversidade de interpretações ou atribuição de sentido às imagens, a admiração e dando uma contribuição às produções realizadas, por intermédio de uma prática de solidariedade e inclusão.

É nessa interação ativa que acontecem simultaneamente a observação, a apreciação, a verbalização e a ressignificação das produções. Nessas situações, novamente, a imaginação, a ação, a sensibilidade, a percepção, o pensamento e a cognição são reativados. Os recursos materiais são a base da produção artística. É importante garantir às crianças acesso a uma grande diversidade de instrumentos, meios e suportes. Alguns deles são de uso corrente, como lápis preto, lápis de cor, pincéis, lápis de cera, carvão, giz, brochas, rolos de pintar, espátulas, papéis de diferentes tamanhos, cores e texturas, caixas, papelão, tintas, argila, massas diversas, barbantes, cola, tecidos, linhas, lãs, fita crepe, tesouras etc. Outros materiais podem diversificar os procedimentos em Artes Visuais, como canudos, esferas, conta-gotas, colheres, cotonetes, carretilhas, formas diversas, papel-carbono, estêncil, carimbos, escovas, pentes, palitos, sucatas, elementos da natureza etc.

Materiais e instrumentos, como mimeógrafos, vídeos, projetores de slides, retroprojetores, mesas de luz, computadores, fotografias, xerox, filmadoras, CD-ROM etc., possibilitam o uso da tecnologia atual na produção artística, o que enriquece a quantidade de

recursos de que o professor pode lançar mão.

Observação, registro e avaliação formativa A avaliação deve buscar entender o processo de cada criança. a significação que cada trabalho comporta, afastando julgamentos, como feio ou bonito, certo ou errado. que utilizados dessa maneira em nada auxiliam o processo educativo.

A observação do grupo, além de constante, deve fazer parte de uma atitude sistemática do professor dentro do seu espaço de trabalho. O registro dessas observações e das percepções que surgem ao longo do processo, tanto em relação ao grupo quanto ao percurso individual de cada criança, fornece alguns parâmetros valiosos que podem orientar o professor na escolha dos conteúdos a serem trabalhados. Podem também, ajudá-lo a avaliar a adequação desses conteúdos, colaborando para um planejamento mais afinado com as necessidades do grupo de crianças.

Quando se aborda a questão da avaliação em Artes Visuais, surge inevitavelmente a discussão sobre a possibilidade de realizá-la, posto que as produções em artes são sempre expressões singulares do sujeito produtor e, sendo assim, não seriam passíveis de julgamento. Em Artes Visuais a avaliação deve ser sempre processual e ter um caráter de análise e reflexão sobre as produções das crianças. Isso significa que a avaliação para a criança deve explicitar suas conquistas e as etapas do seu processo criativo; para o professor, deve fornecer informações sobre a adequação de sua prática para que possa repensá-los e estruturá-los sempre com mais segurança. São consideradas como experiências prioritárias em Artes Visuais realizada para as crianças de zero a três anos: a exploração de diferentes materiais e a possibilidade de expressar-se por meio deles.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para isso é necessário que as crianças tenham tido oportunidade de desenhar. pintar. modelar, brincar com materiais de construção em diversas situações, utilizando os mais diferentes materiais. A partir dos quatro e até os seis anos, uma vez que tenham tido muitas oportunidades na instituição de educação infantil de vivenciar experiências envolvendo as Artes Visuais, pode-se esperar que as crianças utilizem o desenho, a pintura, a modelagem e outras formas de expressão plástica para representar, expressar-se e se comunicar. Para tanto, é necessário que as crianças tenham vivenciado diversas atividades envolvendo o desenho, a pintura, a modelagem etc., explorando as mais diversas técnicas e materiais.

Referências

- BRASIL Parâmetros Curriculares Nacionais - Artes - **Ensino de primeira à quarta série** 1997
- BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil**. Editora Perspectiva. São Paulo. 2002
- DUARTE JR., João Francisco. **Itinerário de uma crise: a modernidade**. Ed. UFPR, 1997.
- DUARTE JR., João Francisco. **Por que arte-educação?** Papiros, 1953 2002.
- FERRAZ, Maria Heloisa C. de T. e FUSARI, Maria F. de Rezende e. **Metodologia do Ensino de Arte**. Cortez.1999.
- GOMBRICH, E. H., **A História da Arte**, Zahar Editores, 1985.
- LOWENFELD, Viktor. **A criança e sua arte**. Ed. Mestre Jou, 1977.
- eBRITAIN, W.L. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo, Mestre Jou, 1977.
- STABILE, Rosa Maria. **A expressão Artística na pré-escola**. FTD, 1988.
- VYGOTSKY, L.S., **O desenvolvimento psicológico na infância**. Martins Fontes, 1998. Disponível em: <http://wikipedia.org/wiki/desenho>

A CONTRIBUIÇÃO DOS PARQUES INFANTIS

Simone Maria da Cunha Gomes

Resumo

Este estudo trata do processo da Defesa do Direito ao Lazer a todo ser humano, principalmente o Direito ao Lazer das crianças nos parques infantis ao ar livre na escola pública Municipal para infância na cidade de São Paulo. O currículo da cidade: **Educação Infantil** que orienta, fundamenta o trabalho do professor dentro das instituições para a educação infantil na cidade está baseado na preocupação de atender as crianças oferecendo diversidade de espaços, acolhendo suas necessidades e o direito a uma infância plena, que coloca o brincar como uma forma própria da infância e um ato de liberdade e autonomia, porém é preciso que o professor olhe e atue nesse espaço como um lugar que reverbera a potência das crianças em fortalecer suas culturas infantis.

Palavras chaves: Infância, Cultura infantil, Parques Infantis, Currículo, Lazer.

Introdução

Pensar e debruçar nesse tema surgiu a partir de um estudo feito na tese de doutorado da Professora Dra. Ana Lúcia Goulart de Faria que tem como título: **A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil**. Essa pesquisa trata do projeto para Parques Infantis, instituídos na gestão de Mário de Andrade que, no período de 1935 a 1938, foi diretor do Departamento de Cultura da rede Municipal Paulistana. Conhecemos com esse estudo um projeto para Parques Infantis que integravam um projeto governamental de educação, embora “não-escolar”, para as crianças pequenas, de famílias operárias, garantindo o direito à infância, o direito ao lazer, ao brincar e ao não trabalho, desenvolvendo uma política pública integrada de educação para as crianças brasileiras, tendo a concepção de criança como um ser total que consome e produz cultura. Os parques infantis nesse projeto tinham caráter lúdico, artístico e livre, com espaços amplos que proporcionavam

a construção do conhecimento espontâneo, o contato com a natureza, o brincar livremente, defendendo a ideia de que as crianças precisam ter espaço para se expressar, brincar, correr, desenvolvendo-se espontaneamente. Assim Mário de Andrade criou parques infantis em que as crianças de família operária puderam ser criança brincando.

Esse estudo me despertou o interesse de aprofundar o conhecimento no currículo da cidade de São Paulo e olhar para minha prática pedagógica dentro da unidade que trabalho a partir da minha concepção e desejo de mostrar esse espaço como um lugar ainda mais capaz de desenvolvimento pleno da infância, com intencionalidades e cuidado do professor em envolver-se com a riqueza de produções que acontece nas interações das crianças ao estarem livres para produzirem, ao invés de deixá-las muito tempo sentadas em uma sala com aulas expositivas conduzidas somente pelo professor. Baseada no Currículo da cidade “o espaço externo deve ser preparado para a criação de brincadeiras com recursos naturais, como folhas, árvores, areia, pedrinhas, pinhas. É parte saudável da vida de bebês e crianças o contato com a natureza...” Nesse sentido que me movo como professora para que o parque infantil da unidade escolar não seja uma passagem na linha do tempo, mas seja parte fundamental do processo de aprendizagem contínuo das crianças, ainda apoiando-se no currículo da cidade, sobre o tempo estabelecido pela unidade escolar em forma de linha do tempo, nos esclarece que esta linha não pode interferir na construção da brincadeira da criança que leva tempo para as crianças se organizarem, interferir no ambiente, escolher elementos para compor a brincadeira, estabelecer relações, papéis, combinados e escreve: “...este não pode se sobrepor às necessidades de aprendizagem das crianças. Por isso precisamos refletir, decidir e experimentar possibilidades. Brincar requer tempo.” Nesse sentido que esse espaço deve ser parte fundamental do planejamento do professor, deve conter a intencionalidade do professor, deve ter registros, deve ser mais que alguns minutos, o professor deve interagir com as crianças, deve brincar junto não estar ali apenas para cumprimento da linha de tempo ou como regedor de regras e acolhedor de possíveis acidentes.

Fundamento minha pesquisa na Defesa do Direito ao Lazer a todo ser humano, também o Direito ao Lazer das crianças. Assim direcionei meu olhar para área externa ao ar livre, no parque infantil da minha unidade escolar em que é destinado para a criança pensando em seu desenvolvimento integral, garantindo assim seu direito ao lazer, mas que isso só será de fato garantido e cheio de proposta e intencionalidade se o professor

compreender que é ali que a criança está por inteiro, pois o espaço bem planejado é indispensável, mas a atuação e intencionalidade do professor é fundamental.

No primeiro momento, apresento uma discussão sobre as diferenças conceituais e históricas do trabalho e do lazer. Isso se faz necessário para dar sentido a minha defesa que estar ao ar livre, estar no parque é fundamental para o bem-estar, não só das crianças, mas para todo ser humano e compreender que muito da resistência humana em ver o brincar livre, a área externa da escola como algo não produtivo está cheia de conceitos imposto pela sociedade, mas minha defesa será no sentido oposto. O trabalho é visto como atividade criativa “exclusiva do homem” que torna um ser habilitado e o faz um ser competente e criador, manifesta sua capacidade intelectual, seu raciocínio lógico e sua capacidade de criar, planejar, avaliar e transformar. O lazer é apresentado na pesquisa não só como necessidade, mas como direito de todo ser humano, sendo necessário olhar para essa atividade, sem a definição preconceituosa de “ação de não se produzir” e procurar maneiras de maximizar essa ação como elevação da qualidade de vida do ser humano.

Para finalizar apresento minhas considerações buscando apresentar as análises produzidas entre trabalho, lazer, os espaços públicos, voltados para as crianças e minha prática e, portanto, a configuração do currículo da cidade e as contribuições que ele oferece para a construção de Políticas integradas da infância.

Lazer: direito básico a todo ser humano!

Sobre a busca de um espaço, de um tempo para curtir o prazer e a felicidade,
Chico Buarque escreve:

Um marinheiro me contou
Que a boa brisa lhe soprou
Que vem aí bom tempo
O pescador me confirmou
Que o passarinho lhe cantou
Que vem aí bom tempo
Do duro toda semana
Senão pergunte à Joana
Que não me deixa mentir

Mas, finalmente é domingo
Naturalmente, me vingo
Eu vou me espalhar por aí
No compasso do samba
Eu disfarço o cansaço

Joana debaixo do braço
Carregadinha de amor
Vou que vou
Pela estrada que dá numa praia dourada
Que dá num tal de fazer nada
Como a natureza mandou
Vou
Satisfeito, a alegria batendo no peito
O radinho contando direito
A vitória do meu tricolor
Vou que vou
Lá no alto
O sol quente me leva num salto
Pro lado contrário do asfalto
Pro lado contrário da dor
[...]
Ando cansado da lida
Preocupada, corrida, surrada, batida
Dos dias meus
Mas uma vez na vida
Eu vou viver a vida
Que eu pedi a Deus

(Chico Buarque de Holanda – O Bom Tempo 1968)

Chico Buarque (1968), como autor da letra e da melodia na música “Bom Tempo”, faz nos refletir sobre o trabalho e o lazer, assim ele faz a relação de trabalho como a obrigação do dia a dia e do lazer como a recompensa, as horas livres. O domingo citado na letra da música refere-se ao momento em que permite o homem se espalhar, não fazer nada, ter alegria e viver a vida que pediu a Deus, um tempo de lazer, de ócio, de descanso. Assim, o “Bom tempo”, é um espaço- tempo acolhedor, capaz de levar o homem na busca da alegria, do prazer de viver a vida.

Considerando tal análise, o lazer é atividade privilegiada para o desenvolvimento pessoal, social e econômico, possibilita a liberdade de escolha. Portanto, o lazer não pode ser separado de outros objetivos da vida, pois é por ele que também alcançamos o estado de bem-estar- físico mental e social, um recurso para melhorar a qualidade de vida.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 garante o direito de lazer, ao trabalhador, à criança, ao adolescente, ao idoso, a todo o ser humano.

Assegura o direito ao Lazer, em seus:

Capítulo II Dos direitos Sociais:

- *Art. 6º* “São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”.
- *Art. 7º inciso IV* “salário-mínimo, fixado em lei, nacionalmente unificado, capaz de atender às suas necessidades vitais básicas e às de sua família com moradia, alimentação, educação, saúde, lazer, vestuário, higiene, transporte e previdência social, com reajustes periódicos que lhe preservem o poder aquisitivo, sendo vedada sua vinculação para qualquer fim”.

Seção III Do desporto:

- *Art. 217, parágrafo IV, inciso 3º* “O Poder Público incentivará o lazer, como forma de promoção social”.

Capítulo VII da Família, da Criança, do Adolescente e do Idoso:

- *Art. 227.* “É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão”.

O lazer, garantido pela Constituição, é prescrito como direito fundamental para o ser humano, pois oferece, além do descanso necessário, a possibilidade de recuperação das energias gastas durante o dia de trabalho, o direito das pessoas em terem tempo para dedicar às atividades culturais, às atividades de lazer, ao tempo livre, ao ócio, a preguiça, o direito de não fazer nada se assim desejar. A participação nestas atividades contribui para o desenvolvimento pessoal do ser humano, como também para uma boa saúde física e mental.

Não é difícil ouvirmos definições para o ócio e o lazer, ditas por pessoas que entendem o lazer como afastamento do trabalho, vida à toa, apatia, moleza, preguiça, greve, vadiagem, vagabundagem e tantas outras definições que demonstram entender o lazer como a prática de quem não faz nada da vida, ou na vida escolar da criança que os momentos de parques é somente depois que já realizaram todos as tarefas “importantes” deixando-o sempre em segundo plano, como o espaço que não se produz nada apenas se distrai. Para estas pessoas o homem digno de ser reconhecido e honesto é aquele que dedica quase todo seu tempo ao trabalho e o não reconhecido é

aquele ocioso, que tem tempo para descansar e na infância a criança que passou boa parte do seu dia na área externa brincando pouco se produziu na escola.

Não sejamos contra o trabalho, contra as salas de referências para as crianças enquanto o ato que torna o homem um ser competente e criador, mas valorizemos o lazer, as brincadeiras no parque, na área externa da escola, ao ar livre como a experiência humana também criativa, que leva a satisfação e ao aumento de prazer e felicidade, afinal, como afirma Oswald de Andrade (1890), “O ócio não é a negação do fazer, mas ocupar-se em ser o humano do homem” e, ainda, Domenico (1938) “O trabalho é uma profissão. O ócio é uma arte”.

Em suma, o trabalho assim como o lazer é fundamental para o equilíbrio do ser humano, pois, é no exercício de ambos que o indivíduo se completa como profissional e como artista.

É importante pensar nesse direito ao lazer direcionando-o à criança, em que ela possa de fato desfrutar desse benefício em um espaço que seja pensado a ela, parque infantil, que ali tenha intervenções das crianças e que o professor tenha intencionalidades que se encante ao ver o encantamento das crianças, que perceba a rica produção de cultura desenvolvida pelas crianças que é a cultura infantil.

Mário de Andrade na sua gestão de 1935-1938 em que foi diretor do Departamento de Cultura da cidade de São Paulo, compreendendo a criança como um ser total, capaz de criar e recriar cultura nos deixa a sugestão e nos leva a reflexão de se pensar em um espaço para o atendimento e acesso de todas as crianças. Assim Mário de Andrade criou os Parques Infantis na rede municipal paulistana, apropriando esse ambiente a criança, em que fosse respeitada a infância.

A Defesa do Direito ao Lazer

*“Ó Preguiça, mãe das artes e das nobres virtudes, seja o bálsamo das angústias humanas!”
(Lafargue 2003, p. 77).*

Consultamos as definições dos termos: Trabalho; Trabalhar; Trabalhador; Lazer; Ócio e Ocioso nos dicionários Aurélio Brasileiro (2000) e Larousse Cultural (1995).

TRABALHO: “1. Aplicação das forças e faculdades humanas para alcançar um determinado fim. 2. Atividade coordenada, de caráter físico e/ou intelectual, necessária à realização de qualquer tarefa, serviço ou empreendimento. 3. Trabalho (2) remunerado

ou assalariado; serviço, emprego. 4. Local onde se exerce essa atividade. 5. Qualquer obra realizada. 6. Lida; Labuta”.

TRABALHAR: “1. Ocupar-se em algum mister. 2. Esforçar-se para fazer ou alcançar alguma coisa. 3. Estar em funcionamento. 4. Ocupar-se de algum mister. 5. Empregar esforços. 6. Negociar. 7. Pôr em obra. 8. Delinear através de serviços físicos, musculação etc.”.

TRABALHADOR: “1. Que trabalha. 2. Aquele que trabalha. 3. Operário”.

LAZER: “1. tempo de que se pode dispor sem prejuízo das ocupações ordinárias. 2. Atividade praticada nesse tempo; entretenimento. 3. Descanso; folga; ócio”.

ÓCIO: “1. O não fazer nada; ociosidade. 2. Descanso do trabalho; folga; repouso; 3. Tempo de que se pode dispor; vagar. 4. Preguiça; vadiagem”.

OCIOSO: “1. Que não trabalha; desocupado; 2. Em que há ócio. 3. Preguiçoso”.

Para descrever a atividade trabalho, o ato de trabalhar e o que executa essa ação, o trabalhador, o dicionário Aurélio Brasileiro (2000) e o dicionário Larousse Cultural (1995), empregam definições considerando atividade humana ordenada que exija além da força física o intelecto. Assim, o trabalho é uma atividade em que o trabalhador está em processo de produção de sua obra. Já as definições para o lazer e para o ócio resultam em prática do “não fazer nada”, não ligadas à execução de tarefa, a uma obra. E, em suma, o tempo que o indivíduo dispõe para descansar, vadiar e repousar. Por sua vez o ocioso, diferente do ato de estar trabalhando, é o ato de estar inativo.

Portanto o lazer e o ócio, toda atividade, são definidos como atividades desnecessárias, um bem que grande parte da população não frui, inconscientemente ou conscientemente, alguns pelo fato de se dedicarem a maior parte do seu tempo a atividade “digna”, trabalho, não se dando conta da necessidade do corpo pelo ócio, pelo lazer, alguns dedicam um tempo sem fim ao trabalho, somente pelo hábito, pelo prazer ou simplesmente para escapar do tempo livre, vazio conhecido, muitas vezes, tedioso, o tempo em que não se faz nada.

Domenico De Masi (2001) escreve:

[...] preferiu-se este título a qualquer outro, porque sendo o ócio, por sua vez, um recurso escasso por definições, deve ser usado e maximizado com uma atenta perícia econômica. Não para reduzi-lo ao extremo, mas para aumentar a sua qualidade e a sua produtividade, em termos de elevação do espírito e de produção das ideias. (Domenico De Mais, 2001, p. 13).

Em suma, o lazer leva o indivíduo ao descanso e a diversão, proporciona o bem-estar físico, mental, social e necessário para a preservação das condições de poder trabalhar e por isso, é não só direito, mas fundamental para a qualidade de vida de todo e qualquer ser humano.

Logo é preciso olhar para o lazer sem que a definição preconceituosa de “ação que não se produz nada”, mas sim atividade de maximizar essa ação como a elevação da qualidade de vida do ser humano, como descreve Bertrand (2001):

O Lazer é essencial à civilização e, em épocas passadas, o lazer de uns poucos só era possível devido ao trabalho da maioria. Este trabalho era valioso, não porque o trabalho é bom, mas porque o lazer é bom. E com a técnica moderna, seria possível a justa distribuição do lazer sem nenhum prejuízo para a civilização. (Bertrand Russell, 2001, p. 54).

E Paul Lafargue (2003):

“Uma estranha loucura tomou conta das classes operárias [...]. Esta loucura é o amor pelo trabalho, a paixão agonizante pelo trabalho, levada até o esgotamento da energia vital do indivíduo e de seus filhos”. (Paul Lafargue, 2003, p. 19).

Também Domenico De Masi (2001):

“Basta que se fale em “rede” e o leitor, doente de hiperatividade, pensa logo na Internet, a quintessência de neurose americana. E é só mencionar a “rede” que aquele outro leitor, sábio na arte de viver, pensa logo em se balançar nela, no sumo da cultura brasileira”. (Domenico De Masi, 2001, p. 07).

Conclusões finais

Resgatando a ideia de trabalho como uma atividade de suma importância para o indivíduo, pois eleva o a capacidade de ser criador, porém é preciso que o tempo não seja totalmente ocupado por essa ação, é importante ter um olhar para outra atividade que também é criativa, eleva o desenvolvimento físico, psíquico e social, o lazer.

Portanto o trabalho assim como o lazer é fundamental para a vida do homem, pois é na prática de ambos que o indivíduo melhora a qualidade de sua vida, seu bem-estar individual e coletivo, levando a satisfação e felicidade.

Portanto o parque infantil nas unidades escolares para a infância não deve ser um lugar de passagem de tempo, mas o tempo não deve nem ser percebido e a vivência intensamente contemplada por todos.

Referências Bibliográficas:

MARX, Karl. **O Capital (Crítica da Economia Política)**. Livro 1: **O processo de reprodução do Capital**. Volume I, 7ª edição. Tradução de REGINALDO SANNT'ANNA. Editora DIFEL, Santo André, 1982, pp. 202.

LESSA, Sergio. **A ontologia de Lukács**. Editora Edufal, 1997, Cap. I, pp. 11-13

LAFARGUE, Paul. **O direito à preguiça**. Editora Claridade, São Paulo, 2003.

BRAVERMAN. Herry. **Trabalho e Capital monopolistas. A degradação do trabalho no século XX**. 3ª edição. Tradução de Nathanael C. Caixeira. Editora JC, 1987, Cap I, pp.54

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **O manifesto comunista**. Tradução Maria Lucia Como. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1998, pp. 10-13

DE Mais, Domenico. **A economia do ócio**/ Bertrand Russel, Paul Lafargue; Domenico De Mais, organização e introdução; tradução Carlos Irineu W. da Costa, Pedro Jorgensen Júnior e Léia Manzi – Rio de Janeiro: Sextante, 2001.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Educação Infantil**. São Paulo: SME/COPEP, 2019. Disponível em:

<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/51031.pdf>.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I

Ligia Maria de Oliveira Vieira

RESUMO

A atividade lúdica pode ser aplicada em diversas faixas etárias, mas pode sofrer intervenção em sua metodologia de aplicação, na organização e no prover de suas estratégias, de acordo com as necessidades peculiares das faixas etárias. As atividades lúdicas têm capacidade sobre a criança de gerar desenvolvimento de várias habilidades, proporcionando a criança divertimento, prazer, convívio profícuo, estímulo intelectual, desenvolvimento harmonioso, autocontrole e auto-realização. O educador deverá propiciar a exploração da curiosidade infantil, incentivando o desenvolvimento da criatividade, das diferentes formas de linguagem, do sensocrítico e de progressiva autonomia. Como também ser ativo quanto às crianças, criativo e interessado em ajudá-las a crescerem e serem felizes, fazendo das atividades lúdicas na pedagogia excelentes instrumentos facilitadores do ensino- aprendizagem. As atividades lúdicas, juntamente com a boa pretensão dos educadores, são caminhos que contribuem para o bem-estar, entretenimento das crianças, garantindo-lhes uma agradável estadia na creche ou escola. Certamente, a experiência dos educadores, além de somar-se ao que estou propondo, irá contribuir para maior alcance de objetivos em seu plano educativo.

Palavras-chave: atividade lúdica, metodologia de aplicação, desenvolvimento da criatividade.

ABSTRACT

The play activity can be applied at different ages, but may suffer intervention in their application methodology, the organization and provide their strategies according to the unique needs of the age groups. The recreational activities have on the child's ability to generate development of various skills, providing the child fun, happy, fruitful coexistence, intellectual stimulus, harmonious, self-control, and self-realization. The teacher should encourage the exploitation of children's curiosity, encouraging the development of creativity, the different forms of language, critical thinking and progressive autonomy. How to be also active as children, creative and interested in helping them to grow and be happy, doing the play activities in pedagogy excellent facilitators tools of teaching and learning. The recreational activities, along with the good intention of educators, are ways that contribute to the welfare, children's entertainment, guaranteeing them a pleasant stay in the nursery or school. Certainly, the experience of educators, and add to what I am proposing, will contribute to longer-range goals in their educational plan.

Keywords: play activity, application methodology, creativity development.

INTRODUÇÃO

Também é preciso que haja um trabalho de conscientização com os pais, através de conversas e reuniões sobre o assunto, para que se tornem parceiros nesta caminhada rumo às mudanças na maneira de ensinar e aprender e na construção de uma escola mais alegre e atrativa, onde nossas crianças possam crescer e desenvolver-se de uma maneira mais harmoniosa e feliz.

“A importância do Lúdico na Educação Infantil”. Utilizando uma linha de pesquisa levando em conta a História da Educação, Filosofia da Educação, Psicologia da Educação e as Metodologias de Ensino, estudando profundamente os autores mais famosos que criaram metodologias de ensino nesta área, da educação.

A pesquisa será totalmente bibliográfica. Realizando pesquisas em livros e sites sobre muitos autores atuais que desenvolveram estudos baseados nas teorias de Piaget, Vygotsky e outros. Criando etapas de estudo sequencial, primeiramente dedicando a atenção às contribuições significativas de Piaget e de Vygotsky e a relação entre eles. Repensando a relação do lúdico com o mundo das crianças, a relação atual da brincadeira com o mundo infantil, a relação do lúdico com a motivação para aprender e a relação do lúdico com o ensinar.

Ao chegar nesta etapa da pesquisa, é possível perceber que o tema escolhido foi excelente e serviu até mesmo para incentivar o trabalho com o lúdico, pois nos faz refletir mais sobre as práticas, o que é muito gratificante. A metodologia aplicada foi apropriada tendo em vista os objetivos aos qual a pesquisa se propôs. Com base nos objetivos da pesquisa, nos resultados obtidos e na referência teórica foi possível concluir que a ludicidade é de suma importância para as crianças, por favorecer um desenvolvimento físico, emocional e cognitivo mais completo e harmonioso. Dessa maneira, confirmou-se a hipótese levantada no decorrer da pesquisa, tendo sido o referencial teórico escolhido bastante esclarecedor e apropriado, por ter fornecido subsídios para o trabalho como um todo.

Os estudos de Piaget e Vygotsky levam-nos a refletir sobre o significado do jogo simbólico (faz-de-conta) e do brinquedo na infância. A ludicidade propicia à criança o desenvolvimento das estruturas cognitivas, a construção da personalidade, o

intercâmbio do cognitivo e do afetivo, o avanço nas relações interpessoais, o conhecimento lógico-matemático, a representação do mundo e o desenvolvimento da linguagem, leitura e escrita.

Quando brincam, as crianças operam com significados e significantes como objetos substitutos. No brinquedo ou brincadeira uma ação substitui outra ação e um objeto substitui outro objeto, outro ser. Brincar é também raciocinar, descobrir, persistir e perseverar, aprender a aprender, percebendo que há novas possibilidades para ganhar, esforçar-se, ter paciência não desistindo facilmente... (“MACHADO, 1989, p. 27”)

Vygotsky coloca que, assim como a criança representa um cavalo com um cabo de vassoura, a escrita também passa a ser para a criança um tipo de objeto substituto. A cada vez que a criança vai se inserindo nesse universo de representações, o brinquedo, o jogo simbólico e o desenho passam a ser uma necessidade.

Desenhar e brincar deveriam ser estágios preparatórios ao desenvolvimento da linguagem escrita das crianças. Para ele, é assim que a criança vai penetrando nos espaços da alfabetização, desde o estágio pré-operatório dois a sete anos, interagindo com a escrita como um jogo que tem regras e, como regras, contém também o imaginário.

“O jogo nas suas apresentações (com e sem regras, tradicional, folclórico, lógico-matemático, simbólico, coletivo, de superação, de concentração...), é instrumento rico e deve ser proporcionado, no cotidiano da criança...” (ALVES, 1996, p. 37).

Nas interações sociais, a criança necessita da escrita e da linguagem necessárias no jogo de interlocuções que se estabelecem na vida e no espaço escolar. Portanto, a importância de se oportunizar as crianças momentos de brincadeiras orientadas e espontâneas é imensurável pela riqueza de construções de aspectos cognitivos, afetivos e psico-sociais que são desenvolvidos por si própria e na interação com os colegas sob a mediação ou não da professora.

Ao relacionarmos os estudos de Vygotsky e Piaget, podemos considerar a questão da ludicidade na educação infantil ou nas classes iniciais do primeiro ciclo do Ensino Fundamental como indiscutível.

A ludicidade, entretanto, não se prende a uma forma específica (jogo), nem a um objeto

específico (brinquedo). Ela é uma interação subjetiva com o mundo e com as pessoas — a socialização de informações e da própria ludicidade.

Por isso, é importante que as atividades lúdicas invadam as práticas docentes nas salas de aula, aproveitando todos os momentos para propiciar aos alunos o acesso ao desenvolvimento e ao conhecimento, porque ler e escrever são ações mentais decorrentes da função simbólica.

PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM

Para Costa, Souza e Roncaglio (2009, p. 14), “A Psicologia Escolar se diferencia das outras especialidades da Psicologia porque aplica conhecimentos, recursos e técnicas psicológicas aos problemas apresentados na escola como um lugar total e sem paralelo.” conforme (Pereira e Clemens 2009, p. 56):

O papel da pedagogia, antes mesmo de sua efetivação como profissão, era de caráter normativo e enquadrava os indivíduos nos modelos sociais. [...] Esperava-se que o psicólogo fizesse um trabalho clínico na escola, buscando ‘corrigir’ os alunos que não se enquadravam nas regras estabelecidas. [...] Nesse discurso, os únicos responsáveis pelo fracasso escolar eram a criança e sua família.

Assim, as respostas para os problemas de aprendizagem eram buscadas no individual isentando com isso tanto a escola quanto a sociedade de tais responsabilidades. “É necessário que o psicólogo que atua na educação rompa com os paradigmas que culpam a criança pelos problemas, e busque a reflexão crítica sobre as práticas sociais e educacionais que podem produzi-los.” (PEREIRA; CLEMENS, 2009, p. 57).

Pereira e Clemens (2009, p. 56) afirmam que “Os psicólogos escolares, procurando construir um referencial crítico, passaram a reorientar sua prática, [...] as soluções não são buscadas a partir de um enfoque individual: é o contexto escolar e suas práticas que constituem o objeto de análise.”

Com base em Costa, Souza e Roncaglio (2009) dentre as várias atuações do Psicólogo Escolar, podemos encontrar as suas ações no assessoramento da equipe técnico-pedagógica: direção, supervisão escolar, orientação educacional e corpo docente. Como também no inter-relacionamento com o corpo discente, com a família e

a comunidade.

Sobre o papel do psicólogo escolar, Pachioni (2008) escreve:

[...]Costuma-se dizer que o psicólogo escolar tem a função de otimizar e facilitar o processo de ensino aprendizagem, trabalhando os aspectos cognitivos, emocionais, sociais e motores e realizando, também, uma intervenção prática no cotidiano escolar, com o objetivo de promover a saúde mental e prevenir as dificuldades vividas no processo de escolarização. Diante dessas atribuições, cabe ao psicólogo escolar avaliar possíveis dificuldades de aprendizagem ou problemas que possam surgir nesse processo, orientando familiares e professores sobre qual é a melhor maneira de lidar com os mesmos e encaminhar o caso quando necessário; acolher alunos e profissionais quando surgir algum problema ou dúvida; difundir e discutir temas no âmbito escolar, relacionados aos conhecimentos da psicologia, que possam melhorar o processo educacional.[...] é importante ressaltar também que o papel do psicólogo, dentro da escola, difere do modelo clínico encontrado nos consultórios, [...]

Segundo Costa, Souza e Roncaglio (2009, p. 33):

A escola, com frequência, está às voltas com problemas de disciplina, crianças apresentando comportamentos rebeldes, malcriadas, afetivamente carentes, apáticas, ladras, doentes e ainda com suas famílias desestruturadas, desinteressadas, omissas. Diante desse quadro o psicólogo escolar deverá intervir para detectar o que está acontecendo e apresentar alternativas de solução.

De acordo com Szymanski (2011), trata-se de uma relação muito delicada, na questão do comportamento desarmônico tanto da família com a escola como vice-versa, fato real que muitas vezes impede a troca que poderia favorecer aprendizagem escolar.

As professoras reclamam a falta de comprometimento dos pais na vida pessoal e escolar dos seus filhos.

...ausência dos pais às reuniões promovidas pela escola, a indiferença pela produção escolar e pelos cuidados mínimos de higiene da criança...apontam a indiferença a agressividade e a superproteção dos pais...a ausência de normas e padrões de comportamento impede o aluno de organizar o seu próprio espaço de trabalho...é fácil concluir que a criança proveniente de um ambiente extremamente desorganizado

certamente terá dificuldades para adaptar-se e obter sucesso na aprendizagem... (SCOZ, 2013 p.67)

Por sua vez, segundo Szymanski (2011), os pais reclamam da grande quantidade de faltas dos professores e veem os docentes como responsáveis pelo rendimento dos alunos.

Queixam-se também do pouco contato entre a escola e eles, sendo informados sobre os rendimentos dos filhos apenas nas reuniões de pais.

Segundo SCOZ (2013), acredita ser interessante repensar essa prática.

Ao mesmo tempo a escola devem reavaliar os objetivos das reuniões que promove e o espaço de participação que oferece aos pais...raramente os pais sentem-se motivados a comparecer às reuniões, cujo objetivos são apenas o de prestar contas de questões de ordem administrativas ou instruí-los sobre normas e procedimentos a serem cumpridos. (SCOZ, 2013 p.68)

Para ela, a influência da família é decisiva par ao processo de aprendizagem, sendo muito relevante a sua participação na vida escolar dos filhos.

Tavares (2012), aponta a necessidade de unir forças, não só com a família, mas também com toda comunidade, oportunizando a participação e reflexão sobreos problemas educacionais.

Nota-se por meio desse diálogo a importância das relações de todos os envolvidos com a educação, afinal ela acontece em todos os lugares, porém seráque somente essa união é suficiente para que seja sanado o problema de aprendizagem?

De acordo com Moraes (1986), muitos estudos são realizados com o objetivo de facilitar aprendizagem, principalmente da leitura e da escrita, no entanto, apesar de tantos esforços, ainda existe um grande número de crianças que sentem muita dificuldade em atingir tais expectativas.

Para ele, essas crianças são classificadas como portadoras de um distúrbio de aprendizagem e precisam de apoio ou de uma reeducação pedagógica, o quanto antes possível, devendo envolver a família, orientando-as para que possam saber como lidar

com as dificuldades.

Segundo Bossa (1994) são muitos os fatores que podem favorecer esse fenômeno, sendo necessário um olhar clínico, de forma geral, para que se possa realizar uns bons diagnósticos e realizar as devidas intervenções.

Não se pode aceitar como resposta suficiente, para o fracasso escolar, o fato do sujeito não corresponder com a exigência da escola, considerando-o como incapaz ou preguiçoso. É preciso mudar esse olhar e considerar essa situação como um fracasso do todo.

O papel do psicopedagogo na instituição é avaliar as condições em que está acontecendo o processo de ensino, as condições de quem aprende e de quem ensina, as condições de como são aplicados os conteúdos, as condições das relações familiares, entre outros, ou seja, diagnosticar o todo, percebendo verdadeiramente, o obstáculo que está bloqueando a aprendizagem e a partir disso, elaborar as devidas intervenções.

Se o objeto do conhecimento não estiver apropriado, ajudar o professor a encontrar metodologias mais apropriadas para aplicar determinado conteúdo de acordo com as funções cognitivas do sujeito aprendente.

Se a criança precisar de um psicólogo, um médico ou até mesmo um psicopedagogo clínico, entre outros profissionais específicos, orientar a família a buscar esse atendimento.

Se os problemas estiverem relacionadas as relações familiares e a falta de envolvimento da mesma na educação escolar, orientá-la a se envolver de forma diferente tanto na vida pessoal como escolar dos seus filhos.

O psicopedagogo deve observar e analisar todas as condições existentes, orientando de acordo com as necessidades, deve também ter o compromisso de prevenir o fracasso escolar.

O fato é, ainda de acordo com Bossa (1994), para o psicopedagogo poder desempenhar o seu papel com eficácia, precisa de um domínio cada vez maior em todas as áreas envolvidas no processo de aprendizagem.

Percebeu-se por meio dessa pesquisa que tanto a escola como a família são instituições de grande relevância para a efetivação do processo de aprendizagem educacional e pessoal do sujeito aprendente. Para isso, se faz necessário unir forças em uma parceria sem preconceitos incluindo também a comunidade. Notou-se também, nos dias atuais, a presença do fracasso escolar, principalmente no ensino médio, como possível resposta ao desinteresse gerado pelos sentimentos de incapacidade em atingir as exigências da escola.

Percebeu-se ainda, que o psicopedagogo é um profissional capacitado que pode contribuir muito para diminuir esse sofrimento, desde que tenha um olhar clínico global sobre os diversos fatores que bloqueiam a aprendizagem além da escola e da família, agindo por meio de mediação pautadas em teorias das diversas áreas do conhecimento, tendo na instituição, um enfoque preventivo.

O diálogo, neste sentido, exige abertura de ambos os sujeitos, ao mesmo tempo em que os transformam, pois há uma comunhão de opiniões que é tão comum que a mesma não pertence a um só, mas no grupo.

Tal cenário certamente passa diante do discurso sobre formação para a cidadania e, mais especificamente, da aprendizagem significativa. De fato, para que uma aprendizagem ocorra, ela deve ser significativa, o que exige ser vista como a compreensão de significados, relacionando-se às experiências anteriores e vivências pessoais dos alunos, permitindo a formulação de problemas de algum modo desafiantes que incentivem o aprender mais, o estabelecimento de diferentes tipos de relações entre fatos, objetos, acontecimentos, noções e conceitos, desencadeando modificações de comportamentos e contribuindo para a utilização do que é aprendido em diferentes situações.

Frente à diversidade do alunado, o objetivo da escolarização é o de capacitar todos os alunos para participarem ativamente em suas comunidades como cidadãos desde pequenos. Em cada sala de aula, há alunos que variam significativamente de seus colegas quanto à aprendizagem. Os alunos não são problemas; eles são desafios às habilidades dos professores em encontrar respostas educativas às necessidades individuais dos educandos.

Por isso, a aula deve tornar-se um espaço de conhecimento compartilhado nos quais os alunos sejam vistos como indivíduos capazes de construir, modificar e integrar ideias, tendo a oportunidade de interagir com outras pessoas, com objetos e situações que exijam envolvimento, e dispendo de tempo para pensar e refletir a cerca de seus procedimentos, de suas aprendizagens, dos problemas que tenham de superar.

Espero que os aspectos feitos aqui neste artigo ajudem a encontrar rumos próprios para questionamentos tão inquietantes por parte dos educadores da Gestão Democrática. Podemos no ambiente escolar, educar para uma prática docente apropriando-nos dos problemas e fazendo deles uma experiência pessoal, num contexto dialógico, problematizando e refletindo sobre as razões que movem nosso agir, pensar em busca de razões melhores com responsabilidade de cada educando em relação ao seu agir no mundo.

Ele utiliza-se de meios como o elogio e as críticas para incentivar ou inibir comportamentos e situações. Podendo utilizá-lo conforme o aproveitamento escolar.

A dislexia é frequentemente acompanhada de transtornos na aprendizagem da escrita, ortografia, gramática e redação. A dislexia afeta os meninos em uma proporção maior dos que as meninas (DROUET, 2001, p. 137).

A psicologia genética de Jean Piaget e as concepções de psicanálise sobre o desenvolvimento afetivo-sexual são as duas abordagens mais importantes em desenvolvimento cognitivo e emocional.

Mesmo com o aumento do número de vagas nas escolas, os índices relativos à qualidade do ensino são precários. Havendo muita evasão escolar, baixa remuneração dos professores, ausência de políticas de formação em serviço e um baixo investimento público na educação. Através da “pedagogia da repetência” acredita-se que um aluno ao repetir terá a oportunidade de “refazer ou reparar” aquilo que não sabe ou não estudou.

Análises mostram que crianças que repetem têm metade das chances de ser aprovada no ano seguinte. Ao invés da repetência permitir que o aluno “refaça” seu aprendizado, via de regra, cria espaço para sua “condenação”, marcando-o como diferente ou deficiente em relação aos outros.

A evasão ou reprovação das crianças estão mais presentes em camadas mais pobres ou em escolas públicas comparada a escolas particulares. Uns grandes números de crianças com queixas escolares são encaminhados aos Serviços Públicos de Saúde para atendimento psicológico.

DIFICULDADE ESPECÍFICA DE APRENDIZAGEM

Define-se como dificuldade específica de aprendizagem uma condição imprevista e sem muita explicação, que acontece em uma criança de inteligência média ou superior, caracterizada por um atraso manifestado em uma ou mais área de aprendizagem, podendo ser não somente acadêmica.

Tais dificuldades normalmente são diagnosticadas quando a criança encontra-se na escola. Quase sempre, tornam-se evidentes na medida em que aumentam as exigências do trabalho acadêmico, após os 8 anos. Dificuldades específicas de aprendizagem identificadas precocemente, anteriores as idades escolares não são atualmente justificáveis. Podem ser denominadas como idiopáticas, dificuldades específicas de aprendizagem significando ser sua causa desconhecida.

É comum que a criança encontre problemas em habilidades como leitura, escrita, ortografia e aritmética nos dois primeiros anos escolares, sendo que após esse período ela deve alcançar um nível básico de competência. Observa-se que crianças que não atingirem tal nível, depois desse período poderão apresentar uma dificuldade específica de aprendizagem.

Essas dificuldades podem ser divididas em dois grupos: No primeiro destaca-se as habilidades acadêmicas básicas: leitura, escrita, ortografia, aritmética e linguagem (compreensão e expressão). Sendo estas, fundamentais para o sucesso escolar. O segundo grupo envolve habilidades de organização, persistência, controle de impulsos, competência social e a coordenação de movimentos. Por sua vez, estas são bem menos compreendidas, apesar de possuírem vital importância.

O professor poderá ser o primeiro em suspeitar de que a criança possa ter uma dificuldade específica de aprendizagem, através da comparação de trabalhos elaborados e o comportamento das crianças com os demais colegas. Havendo também

a possibilidade dos pais perceberem tais dificuldades. Não se têm conhecimento do número de crianças que apresentam dificuldade específica de aprendizagem. Porém existem estimativas que 10% das crianças apresentam alguma forma de dificuldade específica de aprendizagem, sendo que as áreas envolvidas normalmente são: leitura, linguagem, atenção e coordenação motora, ocorrendo em proporções aproximadamente iguais, não sendo levado em consideração as categorias sócio-econômicas.

A primeira dificuldade específica de aprendizagem a ser registrada foi a leitura. O médico alemão Dr. Kussmaul, no ano de 1878 descreveu um homem que era incapaz de aprender a ler. Nove anos mais tarde um médico alemão, Dr. Berlin, criou o termo dislexia. Em 1895, Dr. James Hinshelwood, cirurgião oftalmologista escocês publicou um relatório sobre um adulto com dificuldade de leitura para o qual denominou a condição de cegueira da palavra.

Hinshelwood, referenciado por Lanhez e Nico (2002 p.35) em seus estudos realizados defrontou-se com distúrbios infantis semelhantes aos distúrbios de adultos afásicos. Fundamentado nessas semelhanças insinuou que esses problemas seriam orgânicos e com possibilidade de ser hereditários. Constatou também, que a maior incidência apresentava-se em crianças do sexo masculino, sendo que este dado persiste ainda hoje.

Dados bibliográficos apontam que a partir do século XIX, passou-se a dar atenção às crianças com dificuldades de leitura dissociadas das demais disciplinas e que nem possuíam quaisquer problemas que pudessem justificar tais dificuldades. Etimologicamente o termo dislexia foi traduzido do latim e do grego como Distúrbio de Linguagem e adotado posteriormente para designar um distúrbio específico na aquisição de leitura e escrita.

A dislexia já é conhecida a bastante tempo, seu reconhecimento como problema constitucional data de 1872, num trabalho realizado por Berlin, em 1896 por W. Pringle Morgan e Hinshelwood, e em 1897, na Inglaterra por James Kerr. O termo dislexia foi criado em 1887, para descrever dificuldade de leitura e isolada. No início do século XX a classe média desconsiderava tal dificuldade na sala de aula, abrindo assim uma grande lacuna na recuperação das crianças. Apenas Broner e Hinshelwood apresentaram interesse e concentraram-se no aspecto pedagógico do problema,

psicólogos e educadores deram pouca importância aos distúrbios específicos de linguagem.

Os oftalmologistas, nos Estados Unidos, foram os primeiros a demonstrar interesse pelo distúrbio de desenvolvimento da linguagem. Observaram que a dificuldade não estaria nos olhos, mas no funcionamento das áreas de linguagem do cérebro.

O interesse em evidenciar a dificuldade específica de leitura continua durante o primeiro quarto do século XX. Samuel T. Orton, neurologista americano, em 1925 propôs a primeira teoria de como surgia a dificuldade específica de leitura. Foi ele, quem primeiro definiu dislexia ao qual sendo-lhe dedicado o nome da primeira instituição para pesquisas e estudos sobre dislexia, a Orton Dyslexia Society, atual International Dyslexia Association (1925).

É uma dificuldade que ocorre no processo de leitura, soletração e ortografia. Não é uma doença, mas um distúrbio com uma série de características. Torna-se evidente na época da alfabetização, embora alguns sintomas já estejam presentes em fases anteriores. Apesar de instrução convencional, adequada inteligência e oportunidade sociocultural e ausência de distúrbios cognitivos fundamentais, a criança falha no processo da aquisição da linguagem. A dislexia independe de causas intelectuais, emocionais e culturais. É hereditária e a maior incidência é em meninos na proporção de três para um (ou seja, a cada três meninos que nascem com dislexia, apenas uma menina nasce disléxica) (IANHEZ e NICO, 2002 p.21)

Myklebust (1962) define dislexia como sendo: A dislexia é uma desordem de linguagem que impede a aquisição de sentido por intermédio das palavras escritas, por causa de uma deficiência na habilidade de simbolização. Pode ser endógena ou exógena, congênita ou adquirida. As limitações na linguagem escrita são demonstradas por uma discrepância entre a aquisição real e a esperada. Essas limitações derivam de disfunções cerebrais manifestadas por perturbações na cognição; não são, portanto atribuídas a impedimentos motores, sensoriais, intelectuais ou emocionais, tampouco a ensino inadequado ou falta de oportunidade. (IANHEZ e NICO 2002 p.22)

Atualmente a definição adotada utilizada nas pesquisas de neuroanatomia e neuropsicologia e adotada pela ABD, é a da Interational Dislexia Association, elaborada no Comitê de abril de 1994, com base nas anteriores.

A dislexia é um dos muitos distúrbios de aprendizagem. É um distúrbio específico da linguagem, de origem constitucional, caracterizado pela dificuldade em decodificar palavras simples. Mostra uma insuficiência no processo fonológico. Essas dificuldades na decodificação de palavras simples não são esperadas em relação à idade. Apesar de instrução convencional, adequada inteligência, oportunidade sociocultural e ausência de distúrbios cognitivos e sensoriais fundamentais, a criança falha no processo de linguagem, com frequência incluída aí os problemas de leitura, quanto à aquisição e capacidade de escrever e soletrar (IANHEZ E NICO 2002, p.23)

Para denominar este distúrbio existem dezenas de termos entre os quais podemos destacar: estrefosimbolia, amnesia visualis verbalis, analfabetia partialis, cegueira verbal, disfunção cerebral mínima, lesão cerebral mínima, desordem de aprendizagem, dificuldade específica de aprendizagem, retardo primário da leitura, alexia congênita, bradilexia, simbolambliopia congênita, inabilidade específica para leitura, dislexia constitucional, dislexia específica, dislexia evolutiva e outros.

De acordo com Molina Garcia, mencionado por Guerra (2002 p.46) a dislexia precisa ser compreendida como um transtorno específico que algumas pessoas têm no processar informações referentes a linguagem escrita em consequência de certos déficits neuropsicológicos dos sistemas funcionais responsáveis por tal processo, embora dispunham de inteligência normal e potencial de aprendizagem de acordo com a idade cronológica. Tais déficits influenciam os sintomas de leitura e às vezes escrita, tanto a nível gráfico como ortográfico.

Para Nicasio Garcia, citado por Guerra (2002 p.46) a dislexia ocorre devido a um déficit no desenvolvimento do raciocínio do reconhecimento e entendimento dos textos escritos. O referido transtorno, não ocorre devido a um retardo mental, a uma escolarização imprópria ou insuficiente, a uma dificuldade visual ou auditiva, a um problema neurológico. Apresenta como características uma leitura oral lenta, com omissões, distorções e substituição de palavras, com paradas, correções e bloqueios. Acontecendo também dificuldades de compreensão da leitura, podendo ocorrer também dificuldade de discriminação da fala, da linguagem e da escrita. A dificuldade na leitura perturba significativamente o processo de aprendizagem escolar ou atividades que exijam habilidade de leituras na vida diária. Na existência de um déficit sensorial, as dificuldades de leitura sobrepõem-se àquelas normalmente a elas

associadas. Defeitos implícitos ao processo cognitivo, como por exemplo: déficits na percepção visual, processos linguísticos, atenção, memória, ou uma combinação destes com frequência encontram-se acopladas com os transtornos de aprendizagem.

Rosner referenciado por Guerra (2002 p. 47) elucida que há algumas décadas as pessoas eram consideradas disléxicas somente quando perdiam a capacidade de leitura causada por algum dano cerebral por consequência de traumas que tivessem afetado o sistema nervoso central. Nos dias atuais a dislexia refere-se a uma dificuldade de leitura não podendo ser considerada como inteligência comprometida, deficiência física ou problema emocional.

Martins (2002 p. 17) professor de Linguística e Leitura do Curso de Letras da UVA, em Sobral (CE), salienta que “A Dislexia é uma perturbação ou transtorno ao nível de Leitura”. O indivíduo disléxico é capaz de ler, porém incapaz de compreender de modo eficiente o que lê, tornando assim um mau leitor. O mesmo aponta que no Brasil existem 15 milhões de crianças e jovens com dificuldades nas letras, sendo estas a maior causa do fracasso escolar.

De acordo com alguns autores a dislexia apresenta-se de diferentes formas, que são conceituadas e estudadas como: dislexia do desenvolvimento, dislexia específica de evolução, dislexia visual, dislexia auditiva e dislexia motriz. Bryant e Bradley (1987 p. 93) afirmam que existem diferenças entre dislexia de desenvolvimento e dislexia adquirida, sendo que dislexia de desenvolvimento é utilizada para referir-se a crianças com atraso de leitura e dislexia adquirida atribui-se à pessoas que originalmente não apresentavam problemas de leitura, e devido a algum dano cerebral perderam essa habilidade.

Os transtornos específicos do desenvolvimento de leitura são geralmente precedidos por dificuldades de fala de língua. Para Chain (1976 p. 73) “As expressões dislexia da evolução ou dislexia específica são frequentemente usadas para tornar explícito o problema de um distúrbio de desenvolvimento, em oposição a dislexia adquirida, causada por lesões cerebrais.”

Dislexia da Evolução é denominada por vários autores para determinar crianças com sérias dificuldades de leitura e escrita, é assim chamada, pois os sintomas apresentados pelas crianças tendem a desaparecer com o tempo. E específica devido

as dificuldades das crianças, encontrarem-se no campo da leitura e escrita.

Quirós, referenciado por Pamplona (1997 p.94), a tratar de dislexia específica de evolução, pressupõe um quadro de perturbações perceptivas cognitivas que impedem a aquisição da leitura e escrita. A designações perceptivas cognitivas diz respeito às dificuldades referentes aos limites da percepção simbólica, tanto a nível de palavras visualizadas como a nível de palavras ouvidas.

De acordo com Fonseca (1995, p.350),

A dislexia evolutiva específica trata-se de uma desordem (dificuldade) manifestada na aprendizagem da leitura, independentemente de instrução convencional, adequada inteligência e oportunidade sócio-cultural. É, portanto, dependente de funções cognitivas, que são de origem orgânica na maioria dos casos.

A dislexia visual é apresentada como uma dificuldade que as crianças têm de discriminação visual, no que se refere a interpretar, diferenciar e recordar palavras vistas visualmente.

Estas crianças apresentam severas dificuldades em memória e análise-síntese visual, em discriminação visual de detalhes, em perceber rapidamente as palavras escritas, em respeitar as sequências visuo espaciais. Manifestando-se através de trocas entre palavras com detalhes ou configurações semelhantes pela dificuldade de representar graficamente as palavras ouvidas ou elaboradas mentalmente, e pelas inversões de letras que diferem quanto a orientação espacial.

Segundo Johnson e Myklebust, citado por Pamplona (1997 p.97), a dislexia auditiva caracteriza-se pela dificuldade em perceber semelhanças e diferenças entre sons acusticamente próximos; em distinguir sons no meio de palavras; em análise e síntese, memória e sequência auditivas. A mesma afeta o processo cognitivo que relaciona os fonemas com grafemas na formação das palavras. Podendo também ocorrer omissões, distorções, transposições ou substituições de fonemas. Boder (1971), citado por Gregorie e Piérart (1997, p.28), distinguiu os disléxicos em três grupos: disfonéticos, diseidéticos e mistos, baseado nas formas de erros cometidos na leitura. Em uma pesquisa com 107 disléxicos ele constatou que 67% da amostra eram disfonéticos, 10% diseidéticos e 23% pertenciam ao grupo misto.

Os disfonéticos lêem bem as palavras que eles conhecem, isto é, que eles memorizaram visualmente, mas não podem ler, nem escrever, as palavras que encontram pela primeira vez; eles as adivinham, a partir do contexto e de indicações como a primeira letra ou a extensão da palavra, e cometem muitos erros de substituição semântica. No WISC, seu Q.I. verbal é inferior ao seu Q.I. de desempenho. Os disidéticos caracterizam-se por uma leitura lenta, correta, baseada na decodificação fonética; mas só podem ler palavras curtas. Ao ditado, eles cometem erros foneticamente aceitáveis. Seu vocabulário visual, isto é, o número de palavras conhecidas, é pobre, quase nulo. Enfim, seu Q.I. verbal é superior ao seu Q.I. de desempenho. Os disléxicos do tipo misto reúnem as dificuldades desses dois tipos e apresentam, ainda, confusões espaciais.

Dislexia motriz encontra-se na dificuldade para o movimento ocular. Ocorrendo uma clara limitação do campo visual provocando recuos e intervalos mudos ao ler. Para Quirós, mencionado por Pamplona (1997p. 96) as crianças disléxicas com dificuldades motoras defrontam-se com obstáculos como correr, saltar e manter o equilíbrio.

Apresentam-se como principais indicadores da dislexia, as dificuldades em decodificar e analisar os fonemas dentro das palavras. Indivíduos com dislexia andam normalmente, possuem fala normal e apresentam compreensão da linguagem oral, apesar de apresentarem problemas de processamento dos símbolos escritos. Encontram também problemas para escrever e soletrar, sua leitura é lenta e hesitante com erros rudimentares, podendo muitas vezes tentar adivinhar palavras aleatoriamente. Escreve de forma ilegível, conseguindo escrever claramente somente quando o fizer demoradamente. No que concerne às habilidades aritméticas poderá apresentar grande dificuldade para compreender o significado de operações, como adição, subtração e multiplicação. Podem encontrar dificuldade para se expressar e sua fala poderá ser imatura e confusa, possuindo dificuldade para entender a linguagem que é primeiramente manifestada.

Quanto às áreas de desenvolvimento mostram-se desajeitados, desorganizados e falta de concentração e auto-controle. Demonstram inquietação, impulsividade e incapacidade de se concentrar em uma determinada tarefa por um determinado período de tempo. Algumas crianças têm grande dificuldade para colocar as coisas na ordem correta ou para diferenciar as noções de direita e esquerda.

Quando comparadas a outras crianças com sua idade, os disléxicos possuem dificuldade em dar laço no sapato ou dizer as horas, podendo ocorrer dificuldade de relacionamento com os colegas. Podem ainda tornar-se arredias, agressivas e hostis, sendo assim rejeitadas pelas outras crianças, tornando-se socialmente isoladas. Geralmente as crianças disléxicas vivenciam sentimentos de inferioridade, raiva, inveja, vergonha e solidão. Sentindo-se verdadeiramente como se fossem as únicas a apresentarem dificuldade de compreender e captar as coisas.

Orton (1937), mencionado por Fonseca (1995, p. 350), faz a descrição original da criança disléxica:

- 1- Percepção visual normal;
- 2- Desordem neurológica no giro angular. A região envolvida na alexia terá de ser a mesma da dislexia. Alexia (adulto), dislexia (criança);
- 3- Disléxicos leem melhor quando o texto está invertido ou em espelho; apresentam frequentemente ambidestria;
- 4- Muitos disléxicos apresentam frequentemente ambidestria;
- 5- Muitos disléxicos apresentam gaguez (disritmia);
- 6- Alta frequência de canhotismo nas crianças disléxicas;
- 7- As famílias de crianças disléxicas apresentam frequentemente desordens de aprendizagem;
- 8- Crianças disléxicas apresentam talentos espaciais originais;
- 9- Crianças disléxicas com dados evolutivos lentos na aquisição das primeiras palavras e primeiras frases;
- 10- Crianças disléxicas com problemas psicomotores (clumsy);
- 11- Crianças sem dificuldades na leitura, contudo com dificuldades significativas no ditado;

12- Crianças com dislexia podem ter frequentemente problemas emocionais. Problemas emocionais não como sequência lógica das DA, mas como resultado direto de mudanças no cérebro;

13- A dislexia apresenta uma predisposição masculina;

14- A dislexia mais comum em linguagens escritas pouco fonéticas (mais no inglês do que no espanhol).

De acordo com Stella Stelling (1994 p. 37) destacam-se dois grupos de sintomas importantes que caracterizam a dislexia.

O primeiro grupo refere-se ao processo de maturação que compreende a maior parte da capacidade biológica da criança, estando aparente em qualquer fase do seu ciclo vital, assim como relacionado a qualidade dos seus genes e ao meio em que se desenvolve. O segundo grupo relaciona-se as características próprias da leitura e escrita.

Para Quirós/Schrager (1980) também relaciona-se com as dificuldades de capacidades primárias da aprendizagem a demora na maturidade para ler e escrever. Casos como esses, onde os procedimentos de avaliação não são muito refinados, podem inicialmente ser confundidos com dislexia. (Jonhson e Myklebust 1987 p. 179)

Tratando-se de distúrbios de aprendizagem os sintomas encontram-se voltados para a influência da maturação e da presença de erros específicos da leitura e da escrita.

Observa-se as funções de maturação que se encontram afetadas em crianças disléxicas:

- a) Senso percepção
- b) Atenção
- c) Memória
- d) Imaginação
- e) Motricidade
- f) Esquema corporal
- g) Lateralidade
- h) Espacialidade

- i) Dificuldades categorias
- j) Ritmo

São detectadas facilmente por pais, professores e terapeutas, falhas ligadas ao processo de aprendizagem vinculada a erros cometidos na leitura e na escrita. Esses dois grupos sintomáticos de maturação e de aprendizagem não devem ser considerados separadamente.

Hereditariamente a maturação desenvolve-se desde o momento da fecundação, enquanto que o processo de aprendizagem inicia-se após os primeiros anos de vida. Ressalta-se também que sem o processo de maturação não existe possibilidade de aprendizagem. Sendo que o mesmo constitui base para toda aprendizagem e depende da qualidade e do nível que estabelecem as limitações da capacidade de aprendizagem e a condicionam.

Faz-se importante utilizar-se de alguns aspectos para uma boa conduta preventiva no que se refere ao aproveitamento integral das capacidades potenciais da criança, destacando-se:

- a) Considerar sempre os fatores genéticos;
- b) Incluir no exame do recém-nascido as investigações vinculadas a herança genética;
- c) Exame clínico neurológico obrigatório com a finalidade de estabelecer a normalidade ou não dos sinais maturativos;
- d) Tratamento médico precoce de todas as afecções, que de forma direta ou indireta interferem sobre o nível de maturação;
- e) Avaliação Psicológica das Condições de estímulos utilizados no meio em que a criança vive.

Segundo DROUET (2000, P.139-140), observa-se os seguintes erros de leitura e escrita em indivíduos disléxicos:

- a) Escrita espelhada (sentido inverso);

- b) Dificuldade de compreensão do texto;
- c) Leitura do texto – palavra por palavra;
- d) Letra incompreensível;
- e) Utilização do dedo como apoio visual da linha que está sendo lida;
- f) Salto de linha e posterior volta seguida de perda da linha durante a leitura;
- g) Repetição de frases, sílabas e palavras;
- h) Omissão ou adição de sons, sílabas ou palavras: nina invés de menina, sacola invés de saco;
- i) Contaminação de sons: licole invés de picolé;
- j) Substituição de palavras por estruturas parecidas: serviu no lugar de sentir, montou no lugar de cortou;
- k) Inversão de sílabas ou palavras: ma em vez de am; sal em vez de las, com em vez de moc;
- l) Confusão de letras cujos sons são parecidos: b/d, p/q, d/t, m/b etc;
- m) Necessidade de murmurar ou mover os lábios para entender o significado do texto lido;
- n) Confusão de letras, sílabas ou palavras com pequenas diferenças de grafia: a/o, c/o, e/f etc;
- o) Confusão de letras, sílabas ou palavras com grafia semelhante, porém com orientação espacial diferente: b/d, p/b, b/q etc.

Para a fonoaudióloga Lucia Werner, “a dislexia é uma incapacidade apresentada pela criança. O restante é distúrbio apresentado na apreensão da linguagem escrita.” Ela apresenta alguns sintomas prováveis da dislexia:

- Orientação espacial confusa;
- Dificuldade de leitura e escrita;
- Atraso na maturação neurológica;
- Problemas de diferenciação dos dedos (esquema corporal);
- Disfunção neurológica de um modo geral;
- Falta de memória;
- Ansiedade e indefinição da dominância lateral (uso de uma das mãos); os canhotos que são obrigados a escrever com a mão direita podem confundir-se e demonstrar dificuldade na escrita.

Métodos inadequados de ensino; falta de estimulação pela pré-escola dos pré-requisitos necessários à leitura e à escrita; falta de percepção, por parte da escola, do nível de maturidade da criança, iniciando uma alfabetização precoce; relacionamento professor–aluno deficiente; não domínio do conteúdo e do método por parte do professor; atendimento precário das crianças devido a superlotação das classes. (COELHO e JOSÉ, 1997 p.84)

De acordo com o referencial teórico pesquisado, A definição clássica da dislexia (DSM-III-R, A.P.A.1989) é uma definição por exclusão, isto é, uma definição frágil: a dislexia é uma dificuldade para aprender a ler, apesar de uma inteligência suficiente — o QI deve ser normal — e de um ensino clássico. A criança deve estar isenta de distúrbios sensoriais ou neurológicos e não provir de um meio muito desfavorável. A sintomatologia dos distúrbios de leitura é unânime para todos os especialistas preocupados com as dificuldades persistentes de aprendizagem da leitura. (Gregoire, Piéarl, 1997 p.19)

CONCLUSÃO

Conclui-se por tanto que fazer uso de jogos, brinquedos e brincadeiras independente do nível ou da fase da educação é fundamental para que o processo de ensino-aprendizado seja de fato realizado.

Brincar é uma atividade fundamental para o desenvolvimento da identidade e da autonomia, a brincadeira faz com ela desenvolva sua imaginação despertando também a atenção, a memória entre outras funções necessária para o desenvolvimento do ser, amadurecem também algumas capacidades de socialização tornando-se assim um ser socialmente ativo.

Com o brincar as crianças dão significado as suas vidas. As pesquisas podem ajudar os adultos a entender os significados que as crianças dão a suas experiências e, a facilitar o brincar. Para os professores, as pesquisas sobre o brincar possibilitam organizar e observar o brincar das crianças.

Não podemos negar que os distúrbios de aprendizagem não existem, ao contrário, temos que ter a consciência de que eles existem e procurar conhecê-los para que estejamos qualificados para lidarmos com eles sem ficarmos indiferentes quando estes casos surgirem à nossa frente.

A escola não pode esquecer que cada criança aprende em ritmos diferentes e de modos diferentes e ela tem que saber respeitar isso e estar preparada para satisfazer as suas necessidades, a fim de que cada criança possa se desenvolver a seu tempo.

Os dados que vimos sobre a qualidade das nossas escolas nos fazem refletir que os problemas de aprendizagem estão muito além do individual. E que os aspectos psicológicos que influenciam a aprendizagem no espaço escolar não são causados apenas por distúrbio no sistema nervoso central, mas que o meio social, a família e até mesmo a escola podem causar dificuldades no processo de aprendizagem do indivíduo que ali se encontra.

É na alfabetização, quando o professor busca transcender o que está contido no material didático, utilizando-se de tipologias textuais diversas, que o aluno sente-se motivado a vencer os desafios presentes no processo de aprendizagem da escrita e da leitura. Assim, este deve munir-se de atividades complementares visando auxiliar na captação do interesse da criança durante o processo de aprendizagem.

Este uso preferencial de um lado para a realização das atividades, refere-se ao olho, mão, pé. Assim existem indivíduos destros que utilizam o lado direito, sinistros ou canhotos que utilizam o lado esquerdo, os ambidestros que utilizam ambos lados do corpo com as mesmas habilidades e destreza e, os de lateralidade indefinida ou contraída que se refere as pessoas que foram obrigadas a mudar sua preferência manual por exigências sociais ou familiares.

REFERÊNCIAS

Andrada, Edla Grisard C. de. Novos paradigmas na prática do psicólogo escolar: Reflexão e Crítica. Porto Alegre, v. 18, n. 2, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf%OD/v/8n2/27470.pdf>>. Acesso em: 03 abril. 2015.

ARANHA, M.L.A., A Filosofia da educação. São Paulo: Moderna, 1996. 254p.

Avaliação vai diagnosticar qualidade do ensino fundamental em todas as escolas, 2004. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/c/journal/view-article-content?groupId=/0127&articleId>>. Acesso em: 03 abril. 2015.

Borges, Priscilla. Apenas metade das escolas cumpre o Ideb 2009. IG, Brasília, 05 jul. 2010 Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/apenas-metade-das-escolas-cumpre-ideb-2009/n1237697839344.html>>. Acesso em: 03 abril. 2015.

BOSSA, N. A., A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994. 105 p.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Lei Darcy Ribeiro nº 9.394/96. Brasília-1998.

CIASCA, Sylvia Maria. Distúrbios de Aprendizagem: Proposta de Avaliação Interdisciplinar. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. ISBN 85-7396-221-6.

COSTA, Carmem Rodrigues da; Souza, Lara Elizabeth Redwitz; Roncaglio, Sônia Maria. Momentos em Psicologia Escolar. 9º tir. Curitiba: Juruá Editora, 2009. 122 p. ISBN 85-7394-536-2.MEC/INEP. VESTIBULAR E EDUCAÇÃO. G1, São Paulo, 12/09/2011. Disponível em: <<http://g1.globo.com/vestibular-e-educacao/noticia/2011/09/enem-2010-tem-somente-13-escolas-publicas-entre-cem-melhores.html>>. Acesso em: 03 abril. 2015.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (ECA), Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

FREIRE, A.M.A., Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa – São Paulo: Paz e Terra, 25ª ed., 1996. 54 p.

GLANZ, S. A. A Família mutante: sociologia e o direito comparado – Rio de Janeiro: Renovar, 2005

GRIZ, M.G.S., Psicopedagogia: um conhecimento em contínuo processo de construção – São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009. 211 p.

JOSÉ, Elisabete da Assunção. Problemas de aprendizagem. – 1999 11ª edição. LEITE,

Vânia A. M. Dimensões da não aprendizagem – IESDE Brasil S.A 2008

MORAIS, A. M.P., Distúrbios da aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica – São Paulo: Edicon, 1986. 127p.

PACHIONI, Daniela. O papel do psicólogo escolar. Disponível em: <<http://www.portaleducacao.com.br/educacao/noticias/29647/0-papel-do-psicologo-escolar>>. Acesso em: 03 nov. 2014.

PAULA, J., O sucesso do “seu” filho está relacionado com “sua” felicidade – São Paulo: Produção independente. 9ª edição, 2000. 60p.

PEREIRA, Eliane Regina; Clemens Juçara. Psicologia da Educação e Aprendizagem. Centro Universitário Leonardo da Vinci. Indaiá: Grupo Uniasselvi, 2009. 118 p. ISBN 978-85-7830-346-4.

SCOZ, B., Psicopedagogia e a realidade escolar: o problema escolar e de aprendizagem – 6ª ed. Petrópolis: vozes, 1994. 174 p.

SZYMANSKI, H., A Relação família/escola: desafios e perspectivas – Brasília: Líber Livro, 211. 136p.

TAVARES, W. R., Escola não é depósito de crianças: A importância da família na educação dos filhos – Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012. 188 p.

SILVA, S. C., A função social da escola pública. Florianópolis: SC. 2011

VASCONCELOS, Celso dos Santos. Coordenação: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2002.

WEISS, Maria Lucia L. Psicopedagogia Clínica — uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. Rio de Janeiro: 12^a edição, 2007

ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

O INGRESSO DA CRIANÇA AOS SEIS ANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL DILEMA OU SOLUÇÃO?

Rita Maria Araujo Rodrigues¹⁶

RESUMO

A criança é um ser em desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral, devendo ser respeitado inclusive na alfabetização. São muitas as questões relativas à entrada da criança aos seis anos no Ensino Fundamental. Não se trata apenas da aplicação da legislação, pois além do ingresso da criança é necessário se discutir as práticas pedagógicas e a cultura da escola a qual a criança está inserida. Neste sentido considera-se importante analisar as contribuições e os possíveis prejuízos das práticas pedagógicas, mais especificamente, das utilizadas no processo de alfabetização realizado pelos professores no ensino de nove anos. O objetivo do trabalho é analisar como estão sendo alfabetizadas as crianças que ingressam nesta nova modalidade de ensino.

Palavras-Chave: Ensino fundamental de nove anos; Lúdico na Alfabetização.

ABSTRACT

The child is a being in cognitive, affective and moral development, must be respected even in literacy. There are many questions concerning the entry of the child at six years in elementary school. It is not just the law enforcement, because besides the admission of the child is necessary to discuss the pedagogical practices and culture of the school which the child is inserted. In this regard it is considered important to analyze the contributions and possible damages of pedagogical practices, specifically those used in the literacy process conducted by teachers in nine years. The objective is to analyze how they are being literate children entering this new kind of education.

Keywords: Primary school nine years; Playfulness in Literacy.

INTRODUÇÃO

O ingresso do aluno aos seis anos no Ensino Fundamental já é uma prática existente há alguns anos, porém a Lei nº 11274 em Fevereiro de 2006 que amplia o Ensino Fundamental de oito anos para nove anos regulamenta o ingresso da criança dessa faixa etária.

¹⁶ rita.rmaria@hotmail.com

O ensino de nove anos pode ser considerado significativa conquista da sociedade, no que diz respeito ao atendimento dos direitos sociais das crianças ou perda no que tange o diferencial da educação infantil, quando se trata do processo de alfabetização.

Observa-se que deve haver um comprometimento maior do educador para com o educando com relação ao processo da alfabetização, contemplando o currículo sem prejuízos, bem como assegurando o lúdico como forma de aprendizagem.

O processo de alfabetização acontece, geralmente, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesta perspectiva, o objetivo do trabalho é o de analisar como os alunos estão sendo alfabetizados no Ensino Fundamental de nove anos e as possíveis contribuições desse processo no desenvolvimento cognitivo, social, e afetivo da criança que passa da educação infantil para o ensino fundamental e quais metodologias estão sendo utilizadas pelos professores especialmente dos anos iniciais, que contemplem o lúdico para que estes alunos que agora ingressam efetivamente nesta nova modalidade sejam alfabetizados e letrados como a Lei 11274 aponta porém esse processo varia de criança para criança, pois sabe-se cada criança tem seu tempo de maturidade, e que este tempo deve ser respeitado. Embora, a própria Lei determina que o aluno poderá ser alfabetizado nos anos iniciais, no entanto este aluno em questão tem duzentos dias letivos inserido na escola, e a alfabetização pode ocorrer neste período, e que o ato de estar imerso na escola, com todo um contexto de metodologias e assim a criança a criança poderá ser alfabetizada anos letivos as duas questões primordiais que alavancaram esta lei não tenha prejuízos no que se refere a questão da cultura de infância e ao mesmo tempo promova o enriquecimento cognitivo da criança em seu pleno desenvolvimento moral, afetivo e social, priorizando a ludicidade no ambiente escolar.

LEI 11274 QUE AMPLIA O ENSINO DE OITO ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA NOVE ANOS.

A organização do novo sistema de ensino se fez através da publicação de duas leis: a Lei nº 11.114 e a Lei 11.274, em 2005 e 2006, respectivamente. A (Lei nº 11.114) de 16 de maio de 2005, foi efetivada para a obrigatoriedade da matrícula de crianças de seis anos de idade no primeiro ano do Ensino Fundamental. Contudo, este documento estabelecia que a duração deste segmento deveria ser no mínimo de oito anos. Ou seja, a criança poderia entrar aos seis anos e sair aos 13, o que se entendeu que acarretaria problemas pedagógicos. E a solução para esses problemas se fez com a finalidade do cumprimento das metas estabelecidas pelo Plano Nacional

de Educação (PNE) o Ministério da Educação enviou ao Congresso Nacional o Projeto de Lei 5.452/2005, que tramitou sob regime de urgência. Deste projeto, resultou a Lei 11.274, promulgada em 06 de fevereiro de 2006. Oficializando a nova modalidade do funcionamento do ensino obrigatório para as crianças brasileiras.

Os documentos oficiais (Ministério da Educação e do Desporto [MEC], 2004a, 2004b, 2006a, 2006b; Lei nº 11.114/2005 e Lei nº 11.274/2006), foram analisados com objetivos específicos desta nova forma de conceber o Ensino Fundamental de nove anos.

A lei 11274 de 06/ 2006 que amplia o ensino fundamental de oito anos para nove anos, determina que até o ano de 2010 todas as crianças na idade de seis anos e as que estiverem para completar os seis anos no início do ano letivo conforme estabelecido pelo sistema de ensino deverão estar devidamente matriculadas no ensino fundamental de nove anos dependerá da data de corte que é definida todo início do ano letivo.

Conforme a Lei 11274 que altera a redação dos artigos 29,30,32,e 87 da Lei nº 93.94 de 20 de dezembro de 1996, que amplia o ensino fundamental de oito anos para nove anos se fez necessária por que, entre estas crianças com essa faixa etária de idade já cursavam ou a pré-escola ou o ensino fundamental, entre dados coletados revelam que o número de crianças que já ingressavam nesta nova modalidade na grande maioria seriam crianças de classe mais favorecidas e esta lei vem com o intuito de sistematizar uma prática que ocorre há algum tempo sem a obrigatoriedade, desta forma a lei que obriga o ingresso da criança aos seis anos surge para favorecer as crianças das classes populares.

Porém a discussão que permeia o campo educacional a respeito desta temática, visto do ponto de vista de profissionais renomados da educação há pontos positivos e também negativos quando se trata da questão cultural da criança, em seus aspectos cognitivos, afetivos, morais.

Aspectos analisados positivos que promoveram a difusão desta lei 11274, são objetivos que favorecem a classe popular, com a obrigatoriedade de matrícula na rede de ensino muitas crianças que estavam fora da escola agora ingressam e com essa obrigatoriedade aumenta-se o número de crianças incluídas no sistema de ensino.

Organização do sistema de ensino, pois coexistem escolas que oferecem o ensino de oito anos e outras de nove anos; equiparar o sistema de ensino brasileiro com de outros países do Mercosul; oportunizar as crianças das classes populares assegurando que com o ingresso mais cedo no sistema de ensino, este possa alcançar maior nível de escolaridade, com este ato diminuir a vulnerabilidade em que estas crianças fora da escola estão expostas a situações de risco.

Contudo proporcionar uma nova mudança na cultura de escola, pois escola e sociedade se transformam.

Alguns esclarecimentos também são de extrema importância quando se trata desta lei, pois há dúvidas que precisam ser sanadas quando se trata de pensar neste aluno que agora ingressa no ensino fundamental. De acordo com o art. 5º da lei 11274 de 2006, os municípios e estado e distrito federal tiveram o prazo até 2010 para implementar o ensino fundamental de nove anos, no entanto poucas escolas se adequaram ao sistema, por questões econômicas, mobiliários, espaço físicos, a adequação dos profissionais em tratar-se desta nova clientela, contemplar o currículo, a própria questão de como alfabetizar este aluno favorecendo o lúdico.

Embora este primeiro ano do ensino fundamental de nove anos se destine a alfabetização, este primeiro ano constitui na possibilidade de qualificar o ensino e a aprendizagem dos conteúdos da alfabetização e do letramento, a criança deve estar inserida no ambiente escolar para a aquisição da escrita, contudo este fato percorre um caminho de amadurecimento no qual cada um tem seu tempo de maturidade e deve ser respeitado, pois a alfabetização e letramento pode permear os primeiros anos iniciais com avaliação contínua do professor no processo de aprendizagem dos alunos.

Observa-se que a Lei 11274 no que se refere a criança em seu aprendizado vem permeada de ações que voltadas especificamente para a questão da alfabetização e letramento causa questionamentos, por haver um processo de mudança que envolve todos que estão inseridos no meio educacional, necessitando do comprometimento de todos os envolvidos principalmente os profissionais dos anos iniciais.

DILEMA OU SOLUÇÃO NA ALFABETIZAÇÃO

A discussão sobre a aprovação desta Lei 11274 em 06 de Fevereiro de 2006, que amplia o Ensino Fundamental para nove anos, pode ser considerado uma conquista no que diz respeito ao atendimento dos direitos sociais da criança, ou perda no que tange a concepção de infância. A fomentação desta Lei se deu por duas razões expostas pelo Estado justificando essa mudança, a universalização do acesso ao ensino fundamental de oito anos e a necessidade de ampliar a escolaridade obrigatória, a outra se refere a uma escola mais inclusiva, com um número maior de crianças dos setores populares e com essa medida pretende-se combater o analfabetismo funcional, pois esta Lei inicia o processo de alfabetização no primeiro ano no ensino fundamental e se estende até o terceiro ano ampliando-se até o quinto ano. Contudo esta lei tem causado muitas polêmicas no âmbito educacional como demonstra a pesquisa feita por Machado (2010) que relata

a opinião de um dos entrevistados que diz que houve resistência por parte de docentes por não terem a formação necessária para trabalhar com crianças de seis anos no ensino fundamental.

Este questionamento nos remete há refletir na busca de apoio, na formação continuada para professores e envolvidos com a educação, para melhor atender estes alunos, e o aperfeiçoamento profissional, possibilita metodologias que contemplem o aprendizado deste aluno em questão.

O que permeia esta polêmica também foi discutido por Arelallo: “Ao mesmo tempo, o autor parece ter pretendido transferir, simplesmente, o último ano da educação infantil, incorporando ao ensino fundamental, como se fosse uma passagem tranqüila” (ARELALLO, 2005, p. 1042).

Embora, a educação infantil e o ensino fundamental tenha o mesmo objetivo, a instrução da criança, há um diferencial entre as duas etapas, pois mesmo diante de muitas mudanças na educação a educação infantil conta com espaços privilegiados para o brincar, em contra partida o ensino fundamental o objetivo principal é inserir a criança na escrita ficando escasso o tempo para a brincadeira, o movimento corporal, espacial, para o desenvolvimento cognitivo, a aprendizagem deve ocorrer com prazer, abordando o lúdico, o cuidado de passar a criança de um nível de conhecimento para outro exige comprometimento e responsabilidade do profissional, para que o aluno que agora ingressa no ensino fundamental com seis anos e dependendo da sua data de nascimento este aluno ingressa até antes, a crítica de Arelallo, significa que este não pode ter prejuízos.

. Este questionamento nos remete há refletir, na busca de apoio, profissional, a formação continuada para melhor atender a estes alunos, e o aperfeiçoamento profissional, para possibilitar metodologias que contemplem o aprendizado deste aluno em questão.

O que permeia esta polêmica também foi discutido por Arelallo: “Ao mesmo tempo, o autor parece ter pretendido transferir, simplesmente, o ultimo ano da educação infantil, incorporando ao ensino fundamental, como se esse fosse uma passagem tranqüila” (ARELALLO, 2005, p. 1042).

Embora, a educação infantil e o ensino fundamental tenha o mesmo objetivo, a instrução da criança, há um diferencial entre as duas etapas, pois a formação da criança, para o desenvolvimento cognitivo, a aprendizagem deve ocorrer com prazer, abordando o lúdico, o cuidado de passar a criança de um nível de conhecimento para outro exige comprometimento e responsabilidade do profissional, para que o aluno que agora ingressa no ensino fundamental com seis anos e dependendo da sua data de nascimento este aluno ingressa até antes, a crítica de Arelallo, significa que este não pode ter prejuízos.

3.1 O LÚDICO COMO FERRAMENTA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Como a Lei 11274 determina que as crianças com seis anos ingressem no Ensino fundamental e até mesmo antes de completar dependendo da data de corte para o ingresso, muito se tem discutido a respeito desta temática, embora especialista em educação defenda que este aluno em questão tem possibilidades de ser alfabetizado e até mesmo antes dos seis anos, não se pode esquecer que novas metodologias devem ser contempladas para que a criança aprenda brincando Vygostsky (1987), segundo o autor é na brincadeira que a criança aprende, e internaliza regras de convívio social, em uma simples brincadeira como brincar de imitar um adulto, esta dá um salto e amplia seu desenvolvimento cognitivo, pois é capaz de fazer na brincadeira atividades que ela como criança não é capaz de fazer, e na brincadeira realiza com facilidade, para Kyshimoto (1999) a atividade lúdica em seu livro jogo, brinquedo e brincadeira aponta questões em que o jogo o brincar como forma de aprendizagem é primordial para o desenvolvimento cognitivo da criança. Neste sentido a criança tem sua infância preservada e aprende e assimila quando encontra espaços no qual, a brincadeira o jogo simbólico se faz presente assim, o lúdico como forma de aprendizagem deve ser um forte aliado para que aconteça a aprendizagem.

O ministério da Educação, secretaria da Educação, junto com uma equipe de profissionais renomados, organizou o Livro ensino Fundamental de nove anos; Orientações para a inclusão da criança de seis anos no ensino fundamental, que têm como objetivo orientar o profissional da educação principalmente das séries iniciais, a apropriação da leitura deste livro é de extrema relevância, para contemplar, o currículo de forma lúdica, sem prejuízos para a criança, o conteúdo disposto deixa claro que a elaboração de atitude que favoreçam a aprendizagem, proporcionando a alfabetização, sendo de forma a contextualizar vários recursos e ambientes, que favoreçam a aprendizagem, tranquilamente, para apoiar o professor nesta caminhada para um ensino de qualidade, o Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) que foi criado com o compromisso assumido com governo Federal, os Estados e municípios, para garantir o direito, a uma escolarização de qualidade tanto para os alunos na questão cognitiva, servindo de apoio ao professor, contemplando a formação continuada do professor em especial os dos anos iniciais, desta forma atribuir para aquisição de novas metodologias A apropriação destes conteúdos que abrangem uma série de abordagens cuja a preocupação é o educando e a qualidade de ensino que se pretende alcançar, para que o aluno possa ser sujeito em seu pleno desenvolvimento e deve ser respeitado em suas potencialidades e a alfabetização deve ocorrer, porém a ludicidade, a brincadeira, o jogo simbólico, as práticas sociais, e contemplar o currículo de forma a ampliar o cognitivo, afetivo e moral da criança em especial sendo respeitado em todas as etapas de seu desenvolvimento. Mesmo diante de muitas questões relativas à entrada da

criança aos seis anos no Ensino Fundamental, não se trata apenas da aplicação da legislação, pois além do ingresso da criança de seis anos é necessário se discutir as práticas pedagógicas e a cultura da escola a qual a criança está inserida. Neste sentido considera-se importante analisar as contribuições e os possíveis prejuízos das práticas pedagógicas, mais especificamente, das utilizadas no processo de alfabetização realizado pelos professores no ensino de nove anos.

Sendo assim, observa-se que a Lei 11274 de 06 de Fevereiro de 2006 entre todos os objetivos dois são fundamentais que levou a fomentação desta lei, pretende-se com a ampliação do ensino de oito para nove anos combater a desigualdade social no que se refere a entrada do aluno, para que a criança ingressante tenha como ganho um ano a mais para ingressar e favorecer seu processo de aquisição de conhecimento, em especial os alunos da classe mais carente que sem a obrigatoriedade não estariam na escola, e apesar de haver um grande número de crianças que já integram o sistema de ensino com menos de seis anos estes são da classe média ou alta, e com a obrigatoriedade favorecer estes que estariam fora do ambiente escolar.

3.2 CENTRO EDUCACIONAL UNIFICADO

Em se tratando de um ambiente favorável a contextualizar metodologias que contemplam a ludicidade os Centros Educacionais (CEUS), de acordo com trabalho acadêmico realizado, para conclusão de curso, entre as pesquisas que realizei para a efetivação deste trabalho, tive a oportunidade de encontrar no trabalho de (Barbere, 2011), a história das escolas municipais em especial os Centros Educacionais e a partir de relatos de vários pesquisadores e especialistas em educação utilizei do contexto histórico destas escolas que vem de encontro com o modelo de uma educação de qualidade, o centro educacional regional chamados a princípio de Escola Parque, o idealista deste modelo de escola mais inclusiva foi Anísio Teixeira que em 1932 através do manifesto Pioneiro junto com Fernando de Azevedo e outros estudiosos criam esse modelo de escola, depois de uma viagem de Anísio Teixeira ao Estados Unidos no qual teve o privilégio de trazer esse ideal, as escolas parque tinham o objetivo de atender a comunidade carente, com projeto que atendesse de fato a comunidade com cultura lazer etc.

Na época ainda criou a primeira escola no Estado da Bahia logo depois com o golpe militar, afastou pedindo demissão do cargo político, passado o golpe militar ele retornou a Bahia ficando lá até sua morte, apesar do modelo de escola do idealista ser um ótimo projeto com estrutura que contemplasse todo um perfil de escola de qualidade, os governantes da época não investiram e por muitos anos o ideal de Anísio Teixeira ficou abandonado, só retornou esse modelo de escola no governo de alguns governantes, como a prefeita Luiza Erundina, de Moacyr Gadoti, com nomenclatura diferente, e bem parecidas com as idéias de Teixeira, e retornou com o nome de Centros Educacionais com o governo de Marta Suplicy no qual foi o ápice de seu governo no período de 2001 a 2004 com implantação do primeiro CEU Jambeiro localizado em Guainazes, os centros Educacionais são os que se aproximam desta realidade contemplar o lúdico como forma de aprendizagem e favorecer ambientes para que aconteça a alfabetização com o prestígio que a Lei determina. Contudo os CEUs parecem ter o mesmo objetivo que a Lei 11274 demanda para uma escolarização de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora os Municípios o Estado e Distrito Federais tiveram um prazo para se efetivar uma organização no âmbito educacional referente ao que a lei 11274 determina para qualificar o ensino, muitas escolas não se adaptaram, por haver toda uma estrutura seja ela física, de formação dos profissionais, o mobiliário algumas escolas, tiveram um movimento dos próprios profissionais para uma adequação dos espaços, a criação de brinquedotecas, salas de leitura, etc., mas com dificuldade algumas tentaram se adequar desta forma, porém a própria estrutura das escolas de ensino fundamental tem característica diferenciada para os alunos, ficando a desejar o acolhimento destes alunos que agora ingressam até mesmo antes dos seis anos, dependendo da data de corte ou seja a data enviada as escolas pela portaria da Secretaria da Educação no inicio do ano com o dia e mês que se enquadra a criança para o ingresso no ensino fundamental de nove anos. Sendo assim algumas crianças ingressam com cinco anos e meio.

Embora toda mudança demanda tempo principalmente se tratando de educação, a aplicação da Lei 11274 está sendo executada, porém muitas dúvidas e dificuldades caminham juntas.

A escolas que estão mais próximas desta realidade de se trabalhar o currículo com metodologias que respeite este aluno em desenvolvimento e amadurecimento para esta nova etapa de sua formação priorizando o aprendizado de forma lúdica e com espaços adequados e uma estrutura física adequada aos alunos são as escolas Municipais em especial os Centro Educacionais Unificados, pois todos os CEUs são equipados com quadra poliesportiva, teatro utilizado também como cinema, playground, piscinas, bibliotecas, telecentros e espaços para oficinas, ateliês, brinquedotecas, a estrutura física do prédio contribui para todo um processo de locomoção dos alunos para um espaço e outro, rampas, escadas, elevadores, o próprio espaço favorece a criação de projetos como as olimpíadas de xadrez e matemática, e projetos que insere não só o aluno no mundo letrado mas toda a comunidade.

Os espaços são abertos nos finais de semana com o intuito de beneficiar a comunidade carente e inserir tanto as crianças e adolescentes e adultos a comunidade como um todo afim de promover a cultura e o lazer e tecnologias, os CEUS além da inserção da classe mais desprovida de recursos financeiros foram construídos justamente próximos as comunidades mais carentes. Os Centros Educacionais foram criados com base na estrutura do projeto que foi elaborado em meados dos anos sessenta com o incentivo de intelectuais da época preocupados com a qualidade

da educação brasileira entre eles Anísio Teixeira grande escritor brasileiro, que juntamente com muitos outros deram o nome de Escola Parque, porém com o golpe militar esse projeto foi arquivado. Somente foi posto em prática esse modelo de escola no mandato da prefeita Marta Suplicy no ano de 2001.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os familiares que contribuíram de alguma forma, para a produção desse trabalho, em especial;

À Professora Doutora Ligiane Gomes orientadora desta pesquisa, que com paciência, dedicação e disponibilidade, conhecimento acompanhou esta pesquisa e com carinho mostrou caminhos para percorrer e sanar as dificuldades dando força para que não desistisse;

À coordenadora do curso de Pedagogia Simone Penteado a quem tenho profunda admiração e sempre está presente com contribuições valiosas;

A todos os professores que fizeram parte da minha vida escolar;

Aos meus pais Maria Oneida Araujo e Osmar Pedro Araujo pelo exemplo de amor e honestidade;

Às minhas irmãs e irmãos a quem tenho orgulho e grande amor e união;

Ao meu esposo e filhos, pois sem a compreensão de todos nas horas que tive ausente, de alguma forma contribuiu para que meus filhos não sentissem minha falta e com carinho me fortalece com palavras de motivação e amor.

À minha amiga Teresina Galluzzi Ferri com quem divido minhas dúvidas e anseios e com carinho me ampara e dá força para continuar;

A Deus.

REFERÊNCIA

ARELALO, Lizete Regina G. O. **O ensino fundamental No Brasil: avanços perplexidades e tendências.** Educação e Sociedade. Campinas, v26, n°92 2005, p.1039-1066.

Brasil. Ensino Fundamental de Nove Anos: **orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2007.

KISHIMOTO, T.M. **jogo, brincadeira e a Educação.** 3ª. Ed. São Paulo: Cortez, 1999.

LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**: Procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatórios, publicações e trabalhos científicos / Marina De Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos.- 7ª. Ed.- São Paulo :Atlas, 2012.

MACHADO, Vera Lúcia de Carvalho. **A implantação do ensino fundamental de nove anos em escolas municipais de Campinas**. Anais 33ª Reunião Anped. Caxambu, 2010.

VYGSTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

Wallon, H. **Psicologia**. São Paulo: Ática, 1986.

Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>. acesso em 8 nov. 2013

http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=13911

O QUE É NECESSÁRIO PARA A MANUTENÇÃO DA SAÚDE VOCAL DO PROFESSOR

Kátia Cristiane D'Aronco

RESUMO

Higiene é um termo amplo, relacionado a procedimentos necessários à conservação da saúde. Higiene vocal consiste de algumas normas básicas que auxiliam a preservar a saúde vocal e a prevenir o aparecimento de alterações e doenças. As normas de higiene vocal devem ser seguidas por todos, particularmente por aqueles que se utilizam mais da voz ou que apresentam tendência a alterações vocais.

Palavras-chave: profissional da educação; higiene; saúde vocal.

Existe um conjunto de regras que auxiliam a preservar a saúde da voz e, com isso, prevenir o aparecimento de alterações e doenças. Todos deveriam seguir estes conselhos, mas principalmente aqueles que utilizam a voz como ferramenta de trabalho ou aqueles que já apresentam predisposição para os problemas vocais.

Foram selecionados os principais tópicos que geralmente causam dúvidas a respeito da influência na voz. São eles: fumo, álcool, drogas, alergias, hábitos vocais inadequados, ar condicionado, alimentação, vestuário, esportes, alterações hormonais e medicamentos.

Do Fumo

O fumo é altamente nocivo pois, no momento em que se traga, a fumaça quente agride todo o sistema respiratório e principalmente, as pregas vocais, podendo causar irritação, pigarro, edema, tosse, aumento da secreção e infecções.

O tecido que reveste a laringe e as pregas vocais chama-se mucosa, que deve apresentar uma movimentação ampla e solta para uma boa qualidade de voz. A

mucosa apresenta cílios móveis em toda a sua extensão, cuja função é deslocar o muco (secreção) para fora do trato vocal. Apenas as bordas livres das pregas vocais são desprovidas de cílios, para não haver interferências na vibração do som.

A fumaça age diretamente sobre a mucosa, provocando duas reações: uma de defesa, através da descarga intensa de muco, e outra que envolve uma parada na movimentação ciliado epitélio, ocasionando um depósito de secreção que provoca o pigarro. A toxina do cigarro é diretamente depositada nas pregas vocais, as quais funcionam como verdadeiros aparadores de impurezas ao longo do tubo da laringe, favorecendo a instalação de diversas alterações pela irritação provocada.

O fumo é considerado uma das maiores causas do câncer de laringe e pulmão. Alguns autores afirmam que o risco de indivíduos fumantes apresentarem câncer de laringe é quarenta vezes maior em relação aos não fumantes.

O indivíduo não fumante que fica exposto à fumaça do cigarro pode também apresentar alterações e, portanto, não fumar em ambientes fechados é uma questão de respeito à saúde do outro.

Da Bebida

O consumo de álcool causa irritação do aparelho fonador semelhante à produzida pelo cigarro, porém com uma ação principal de imunodepressão, ou seja, redução nas respostas de defesa do organismo. Aparentemente, uma ou duas doses de bebida alcoólica provocam, em alguns indivíduos, a sensação de uma certa melhora na voz.

Isto ocorre devido a dois fatores principais:

- Há uma inicial liberação de controle cortical (do cérebro) nas primeiras doses, o que faz o indivíduo sentir-se mais solto.

- Há uma leve anestesia na faringe, e com a redução da sensibilidade nessa região, uma série de abusos vocais podem ser cometidos, sem que se perceba. As conseqüências

desses abusos só serão evidentes após o efeito da bebida, tais como ardor, queimação e voz rouca e fraca.

Há forte associação entre consumo de álcool e câncer de laringe e pulmão. Dentre as bebidas alcoólicas temos as fermentadas, como cerveja, champanhe e vinho, e as destiladas, como uísque, vodca, pinga e conhaque, sendo estas últimas

as piores para a saúde vocal, principalmente se houver mistura das fermentadas com as destiladas.

O efeito associado do uso de tabaco e álcool triplica a probabilidade do risco de câncer. A incidência de câncer da laringe é maior no sexo masculino, numa proporção de nove homens para uma mulher, o que significa que a mulher apresenta uma certa defesa genética contra esse tipo de câncer.

Há casos raros de indivíduos que bebem e fumam e mantêm suas vozes sem alterações, porém, se não o fizessem suas vozes seriam com certeza melhores e mais conservadas. O dano do cigarro e do álcool varia de acordo com sua quantidade de ingestão, mas há outros fatores contribuintes que serão determinantes na extensão e gravidade deste dano, como características individuais, constitucionais, genéticas e familiares.

Todos sabem: boca e garganta não funcionam bem se estiverem secas. Podem até doer ao falar. Os líquidos aumentam a quantidade de saliva da boca e umedecem a laringe. Portanto, beba muita água, pelo menos dois litros por dia (o que equivale a oito copos)! E não se esqueça: nada de água gelada. O melhor é em temperatura ambiente! Porém, se uma bebida gelada for inevitável, há um truque: tome um gole do líquido frio e deixe-o por alguns instantes na boca, até que ele se "aqueça" um pouco. Quando passar pela sua garganta, o líquido já não estará tão gelado.

Uma boa opção de bebida é o chá quente de ervas, que não tem cafeína e é ótimo para hidratar e aquecer as cordas vocais. E se você precisar hidratar-se rapidamente, as bebidas isotônicas, tipo Gatorade, são uma excelente escolha.

Como saber se você está bem hidratado? Há uma dica simples: sua urina deve estar clara, quase transparente. Uma urina escura ou muito amarelada pode indicar pouca hidratação.

Outro conselho: faça inalação de vapor.

Das Drogas

O uso de drogas inalatórias ou injetáveis tem ação direta sobre a laringe e a voz, além dos inúmeros efeitos nocivos conhecidos, tais como alterações cardiovasculares e neurológicas.

Quanto à maconha, sua ação é extremamente lesiva, irritando a mucosa não somente pela agressão do fumo, mas também pelas toxinas da queima do papel no

qual a erva é enrolada; além disso, o próprio ato de fumar apertando o cigarro com os dedos e entre os dentes provoca uma grande elevação da temperatura no trato vocal, funcionando como um maçarico invertido, extremamente lesivo aos tecidos dessas regiões. Observamos nesses indivíduos uma voz mais grave (grossa), além de problemas de imprecisão na articulação dos sons da fala e alterações no ritmo e na fluência da comunicação.

A aspiração de cocaína em pó pode lesar diretamente a mucosa de qualquer região do trato vocal, e é comum observarmos lesões perfuradas no septo nasal e ulcerações ao nível da mucosa das pregas vocais. Cocaína injetável provoca hipotonia muscular (fraqueza) e especificamente no que diz respeito à voz, produz-se uma fadiga vocal e dificuldade de manter uma comunicação adequada e eficiente, particularmente no uso profissional da voz.

Da Alergia

Indivíduos com alergias manifestadas nas vias respiratórias, tais como bronquite, asma, rinite e faringite, são mais propícios a desenvolverem problemas de voz. Observa-se uma tendência ao edema (inchaço) das mucosas respiratórias, o que dificulta a vibração livre das pregas vocais. Mais ainda, pela presença constante de catarro, pode ocorrer irritação direta na laringe.

Os agentes que desencadeiam crises alérgicas são chamados alérgenos, e um indivíduo pode ser alérgico a apenas um fator, ou responder a vários deles.

As crises alérgicas ocorrem quando há contato com essas substâncias. Os principais alérgenos são poeira, flores, perfumes, inseticidas, dedetizadores, alguns tipos de cosméticos, ou ainda certos alimentos, como leite e enlatados. A instabilidade emocional também pode auxiliar no disparo de uma crise, pois torna o organismo mais sensível. O quarto de um indivíduo alérgico não deve ter carpetes ou tapetes, seu travesseiro deve ser envolto em plástico para evitar que seu próprio suor produza mofo e seja aspirado durante a noite. O pó deve ser removido com um pano úmido e não espanado, e as cortinas, quando necessárias no ambiente, devem ser aspiradas freqüentemente. As roupas, sapatos e tênis utilizados devem ser mantidos fora do quarto.

Indivíduos alérgicos que usam muito a voz em seu trabalho devem seguir

corretamente as orientações médicas na tentativa de evitar as crises, ou, pelo menos, de reduzir a frequência de ocorrência e minimizar as manifestações nas vias aéreas.

Para o canto a situação é ainda mais delicada, pois o cantor pode sentir dificuldade nas notas agudas e quebras no som, além de menor agilidade vocal.

Profissionais da voz alérgicos devem fazer todo o esforço para evitar o contato com as substâncias ou situações que desencadeiam suas crises, particularmente mofo, umidade, poeira, agasalhos de lã, perfumes fortes, inseticidas, desinfetantes, bom-ar, tintas frescas e animais domésticos.

Hábitos vocais inadequados

O ato de pigarrear ou "raspar a garganta", assim como a tosse seca constante e sem secreção são geralmente encontrados em indivíduos portadores de problemas de voz.

A utilização dessas práticas produz a sensação de remoção de corpo estranho ou alívio do sintoma de pressão na garganta, com eventual melhora da voz, piorando, porém, a condição da laringe. Tais hábitos vocais são inadequados, podendo contribuir para o aparecimento de alterações nas pregas vocais, através do atrito que provoca irritação e descamação do tecido. Quando houver catarro persistente, recomenda-se evitar pigarrear e, ao invés disso, inspirar profundamente pelo nariz e deglutir logo a seguir, o que auxilia a retirada do excesso de secreção.

É importante que se tome consciência da prática destes hábitos automáticos e que se procure eliminá-los. A competição sonora é um hábito inadequado bastante comum. Quando se está num local barulhento, imediatamente eleva-se a voz e o esforço para se comunicar, na tentativa reflexa de vencer o ruído de fundo. Situações de freqüente competição vocal fazem parte da vida das grandes cidades. São elas: professor e classe barulhenta, falar em carro, ônibus, trem, metrô, praia, festas, danceterias, entre outros.

Deve-se evitar qualquer tipo de competição sonora, seja ela vocal ou com ruído ambiental, e ainda vocalizações ao ar livre.

A resistência vocal é uma característica individual, dependente do metabolismo e, uma alteração de voz em consequência das situações de competição sonora é uma resposta amplamente individual.

É aconselhável que se mantenha a intensidade vocal em um nível moderado em todas as situações de comunicação.

Falar sussurrado ou cochichado também deve ser evitado, pois geralmente representa um esforço maior que o necessário para a produção da voz normal.

Ar Condicionado

O limite de resistência ao ar condicionado é individual, mas, de modo geral, ocorre uma agressão à mucosa das pregas vocais, pois o resfriamento do ambiente é realizado através da redução da umidade do ar com conseqüente ressecamento do trato vocal, o que induz a uma produção da voz com esforço e tensão.

Medidas como colocar baldes de água ou plantas aquáticas em ambientes com ar condicionado são ineficazes, uma vez que a evaporação da água é muito baixa e, portanto, não umedece suficientemente o ar.

Se o uso de ar condicionado for inevitável, aconselha-se a ingestão constante de água na temperatura ambiente. Convém lembrar que se o sistema de ar condicionado é de aparelhos individuais, além do ressecamento do ambiente há a questão da competição sonora. Desta forma, em locais de trabalho com ar condicionado fala-se mais alto e mais tenso e com o trato vocal seco, condições distantes das ideais para se produzir uma boa voz.

Quanto ao aquecimento no inverno feito por calefação ou estufa, o mecanismo de ressecamento do ar é semelhante, sendo também necessária a reposição de líquidos no organismo. Neste caso, pequenos vasilhames ou vasos com água auxiliam na melhoria da umidade relativa do ar.

Da Temperatura

O clima frio e úmido pode afetar o trato respiratório, favorecendo inflamações e infecções que impedem a livre função vocal. O clima melhor indicado é frio e seco.

As correntes de ar frio podem ser perigosas, sobretudo se o indivíduo estiver transpirando ou com pouca roupa, pelo choque térmico a que se submete o aparelho fonador. As prevenções contra os resfriados nem sempre são eficazes, porém, os mínimos cuidados para evitá-las são: descanso, alimentação equilibrada e não

exposição a mudanças bruscas de temperatura.

Da Alimentação

As dietas devem ser basicamente protéicas, para dar força e vigor ao tônus muscular. A produção da voz é um processo de alto gasto energético, sendo que os cantores líricos chegam a perder um quilo após um concerto.

Alimentos pesados e muito condimentados lentificam a digestão e dificultam a movimentação livre do músculo diafragma, essencial para a respiração. Grande parte da energia do nosso corpo passa a ser utilizada no processo digestivo e, portanto, a função vocal fica prejudicada.

Alimentos leves, verduras e frutas bem mastigadas relaxam a musculatura da mandíbula, melhorando a dicção e dando a sensação de leveza ao corpo.

Para as pessoas com predisposição a alterações vocais, sugerimos evitar chocolate, leite e derivados antes do uso intensivo da voz. Estes alimentos aumentam a secreção do muco no trato vocal, prejudicando a ressonância e produzindo o pigarro. Sugerimos também que se evite as bebidas gasosas, pois favorecem a flatulência (distensão gástrica ou intestinal por gases), prejudicando o controle da voz.

Convém esclarecer que balas, pastilhas e "sprays" locais acabam por mascarar a dor do esforço vocal, prejudicando mais ainda o estado das mucosas.

São indicados maçã, que por sua propriedade adstringente auxilia a limpeza da boca e da faringe, favorecendo uma voz com melhor ressonância, e sucos cítricos, particularmente os de laranja e limão, que auxiliam a absorção do excesso de secreção. Goles de água fresca, em temperatura ambiente, também são recomendados quando se sentir a garganta seca. Lubrificação é essencial para uma boa voz.

Alimentos e bebidas geladas são sempre nocivos, pois o choque térmico causa uma descarga imediata de muco e edema das pregas vocais. Desta forma, os primeiros goles de líquidos gelados ou as primeiras colheradas de sorvete devem ser mantidos na boca por alguns segundos antes de serem deglutidos, a fim de se evitar a brusca mudança interna de temperatura.

Do Vestuário

Roupas leves e folgadas permitem a movimentação livre do corpo. Recomenda-se não usar roupas ou adereços apertados, principalmente na região do pescoço (golas, gravatas, colares e lenços), onde se encontra a laringe com as pregas vocais e na cintura (cintos, cintas elásticas e faixas), onde se encontra o músculo diafragma, importante para o apoio respiratório da fonação. Os sapatos devem ser preferencialmente baixos e de material natural, como o couro. Solas de borracha dificultam a descarga elétrica e aumentam a tensão do indivíduo. Saltos altos provocam uma postura tensa a fim de se manter o corpo ereto e, conseqüentemente, enrijecem a postura corporal.

Dos Esportes

A natação e o caminhar são muito indicados. Os exercícios que devem ser evitados e que em certos casos podem ser contra-indicados, são aqueles que exigem movimentos violentos de braços, como tênis, basquete, peso, boxe, vôlei e musculação, porque causam tensão muscular nas regiões do pescoço, costas, ombros e tórax.

São aconselhados ioga e exercícios de estiramento muscular, como por exemplo o alongamento.

Técnicas de massagem e relaxamento podem auxiliar no equilíbrio da musculatura corporal, imprescindível para uma boa voz. Os exercícios de esforço muscular não devem ser realizados conjuntamente à fala e vocalizações, como o que geralmente ocorre nas aulas de aeróbica, no judô e no caratê, para que não haja sobrecarga do aparelho fonador.

Alterações hormonais

A influência dos hormônios na voz pode se apresentar de diversas formas. Distúrbios vocais podem ser observados no período pré-menstrual, nos primeiros dias da menstruação, durante a gestação e mediante o uso de pílulas anticoncepcionais.

Tais alterações manifestam-se através de discreta rouquidão com voz grossa, ou de simples fadiga vocal, em consequência do edema (inchaço) das pregas vocais provocado pela alteração hormonal. Convém lembrar que, durante a menopausa, a queda dos hormônios femininos produzirá uma voz mais grave (grossa) nas mulheres, enquanto que nos homens, na terceira idade, ocorrerá um aumento da frequência da voz, ou seja, ela se tornará mais aguda (fina). Quando as manifestações são muito evidentes, aconselha-se a tomada de cuidados gerais e exercícios específicos para se evitar o agravamento da alteração.

As normas de higiene vocal são simples de serem seguidas devendo, portanto, ser respeitadas, para que se evite o estabelecimento ou piora de problemas de voz, as chamadas disfonias.

Caso se observe voz alterada, persistente por mais de 15 dias, dor ao falar, sensação de esforço, aperto, ardor, queimação ou cansaço vocal, procure um fonoaudiólogo ou um médico otorrinolaringologista. Problemas de voz podem colocar sua profissão e até mesmo sua vida em risco, mas são facilmente tratados quando corretamente e precocemente identificados.

Falar muito após ingerir grandes quantidades de Aspirinas, calmantes ou diuréticos. A Aspirina causa aumento da circulação sanguínea na periferia das pregas vocais. Com a associação do atrito de uma prega contra a outra há um aumento da fragilidade capilar. Os diuréticos e calmantes ressecam as mucosas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como a voz do professor, é um instrumento essencial para seu trabalho, aponta-se para a necessidade de se considerar os problemas detectados nesta pesquisa como um risco ocupacional ou doença do trabalho.

Considera-se, assim, fundamental a indicação de proposta de atuação na atenção à saúde vocal dos professores, junto ao projeto de lei (497/98) que visa a criação do Programa Estadual de Saúde Vocal do Professor.

BIBLIOGRAFIA

BACHA, Stella Maris Cortes; CAMARGO, Ana Faride Ferreira Pompêo de; BRASIL,

Maria Lúcia Reginato; MONREL, Valéria Regina Ferracini C., NAKAO, Emília Massako Higa; rocha, Ana Elisabeth; TUTES, Eliana Renata; NAKAO, Milton. “*Disfonia em professores da Educação Infantil de Campo Grande/MS*”. Pró-fono. Revista de Atualização científica, S.P., v. 11, n.2, p. 8-14, set., 1999. Editores Associados (1999-2001).

BEHLAU, Mara. “*A voz do especialista*”, volume I, São Paulo: Revinter, 2001. 271 p.

BEHLAU, Mara; PONTES, Paulo. “*Higiene Vocal Informações básicas*”. São Paulo: Editora Lovise Ltda, 1993. 14 p.

FERREIRA, Leslie Picolotto. “*Aprendiz, Em alto e bom som*”. Revista Educação, S.P., ano27, n. 239, p. 28-29, mar. 2001.

FERREIRA, Leésle Piccolotto; COSTA, Henrique Olival. “*Voz Ativa Falando sobre o profissional da voz*”. São Paulo, Roca, 226 p.

KNOBEL, Keila Alessandra Baraldi. “*Dica para uma voz saudável in Resumo do Manual de Higiene Vocal para Profissionais da Voz*”, de PINHO, Silvia M. Rebelo, ed. Pró-fono, 1997. Disponível em: www.conexavoz.cjb.net acesso em 14 mai.2003.

MARAGON, Cristiane. “*Com a voz não se brinca*”. Revista Nova Escola. S.P., ano XVIII, n. 164, p. 28-29, ago. 2003.

MOLAN, Luciana Lourenço. “*Falando e Ouvindo...a voz e a audição como instrumentos de trabalho*”. São Paulo, Editora Micelli S/A., 20 p.

PENTEADO, Regina Zanella; PEREIRA, Isabel Maria Teixeira Bicudo. “*A voz do Professor: Trabalho, Saúde e Qualidade de Vida.*” Revista Brasileira de Saúde Ocupacional, S.P., v. 25, n. 95/96, p. 109 –30, abr. 1999. Ministério do Trabalho e emprego, Fundacentro Fundação Jorge Duprat Figueiredo de Segurança e Medicina do Trabalho.

PORDEUS, Augediva Maria Jucá, PALMEIRA, Charleston Teixeira; PINTO, Vanessa Cládia Vasconcelos. Problemas de voz em professores da Universidade de Fortaleza. Pró- fono. Revista de Atualização Científica, S.P., v. 8, n. 2, p.15-24, set. 1996.

SERVILHA, Emilse aparecida Merlin (Fonoaudióloga. Professora do Curso de Fonoaudiologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas). “*Conscientização vocal em professores universitários*”. Pró-fono. Revista de Atualização Científica, S.P., v. 9, n. 2, p.55-61, set. 1997.

TENOR, Ana Claudia; CYRINO, Eliana Goldfarb; GARCIA, Vera Lúcia. “*Investigação da percepção vocal de professores da Educação Infantil da rede municipal de ensino de Botucatu – S.P*”, Revista Salusvita – Ciência biológicas e da vida, Bauru – S.P., v. 18, n. 2, p. 107 – 16, 1999. Edusc-Editora da Universidade de Sagrado Coração.

ZAMBON, Fabiana Copelli. “*Produção vocal: para cuidar é preciso conhecer*”. Disponível em : < [www. sinprosp.org.com](http://www.sinprosp.org.com)> Acesso em 25 mar. 2003.

O PAPEL DO PSICOPEDAGOGO: NO AUXÍLIO DA APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM AUTISMO

Juliana Moraes Gonçalves da Silva

RESUMO

O artigo tem como objetivo observar a atuação do Psicopedagogo na aprendizagem da criança com autismo. O autismo é um transtorno Global do desenvolvimento causado por fatores biológicos e orgânicos no qual provoca desordem no desenvolvimento cognitivo social e emocional. Essa criança precisara de intervenções para auxiliar na aprendizagem, sendo que o papel do Psicopedagogo é de extrema importância, pois ele irá fazer as intervenções necessárias para sua aprendizagem contribuindo de forma adequada para o processo de inclusão.

PALAVRAS-CHAVE: AUTISMO, PSICOPEDAGOGO, APRENDIZAGEM, INCLUSÃO

SUMMARY

The article aims to observe the performance of the Psychopedagogue in the learning of children with autism. Autism is a global developmental disorder caused by biological and organic factors in which it causes disorder in cognitive social and emotional development. This child needs interventions to assist in learning, and the role of the Psychopedagogue is extremely important, since it will make the interventions necessary for its learning, contributing adequately to the inclusion process.

KEY WORDS: AUTISM, PSYCHOPEDAGOGUE, LEARNING, INCLUSION

1 INTRODUÇÃO

Um marco na história da inclusão no Brasil se deu a partir dos anos 90, no qual instituições passariam por adequações para melhor atender pessoas com algum tipo de deficiência, assim a lei 9.394/96 Lei de Diretrizes e bases da educação capitula XIV que trata da educação especial garantiu o acesso à educação das crianças com deficiências nas classes regulares. Houve um grande avanço e um novo olhar direcionado as pessoas com deficiência e sua aprendizagem, no entanto começaram a ser observados muitos aspectos, antes não questionados, tais como qualificação profissional, espaço físicos, quais metodologias deveriam ser aplicadas? O psicopedagogo se encontra nesse momento, onde passa a ser o orientador um agente na inclusão, no qual faz a ponte entre a escola/família. As instituições especializadas em autismo garantem resultados positivos em suas metodologias específicas, e pensamos que no ambiente escolar da classe regular o psicopedagogo pode orientar e desenvolver metodologias que possa auxiliar a criança em suas atividades escolares, fazendo uso dessas metodologias. Esse estudo tem como responder a este questionamento, é possível que métodos de ensino utilizados nas instituições especializadas possam ser aplicados na escola regular? Como a psicopedagogia pode atuar? O termo autismo vem do grego “Autós” que significa “de si mesmo” o autismo é u grupo de desordens complexas do desenvolvimento do cérebro durante ou logo após o nascimento, esses distúrbios se caracterizam pela dificuldade na comunicação social e comportamentos repetitivos, embora pessoas com autismo compartilhem dessas características cada um é afetado com intensidades diferenciadas. TEA pode ser associado com deficiência intelectual, dificuldades de coordenação motora e de atenção e, às vezes, as pessoas com autismo têm problemas de saúde física, tais como sono e distúrbios gastrointestinais e podem apresentar outras condições como síndrome de déficit de atenção e hiperatividade, dislexia ou dispraxia. Na adolescência podem desenvolver ansiedade e depressão. Algumas pessoas com **autismo** podem ter dificuldades de aprendizagem em diversos estágios da vida, desde estudar na escola, até aprender atividades da vida diária, como, por exemplo, tomar banho ou preparar a própria refeição. Algumas poderão levar uma vida relativamente “normal”, enquanto outras poderão precisar de apoio especializado ao longo de toda a vida. O autismo é uma condição permanente, a criança nasce com autismo e torna-se um adulto com autismo. Assim como qualquer ser humano, cada pessoa com autismo é única e todas podem aprender. As pessoas com autismo

podem ter alguma forma de sensibilidade sensorial. Isto pode ocorrer em um ou em mais dos cinco sentidos – visão, audição, olfato, tato e paladar – que podem ser mais ou menos intensificados. Por exemplo, uma pessoa com autismo pode achar determinados sons de fundo, que outras pessoas ignorariam, insuportavelmente barulhentos. Isto pode causar ansiedade ou mesmo dor física. Alguns indivíduos que são sensíveis podem não sentir dor ou temperaturas extremas. Algumas podem balançar rodar ou agitar as mãos para criar sensação, ou para ajudar com o balanço e postura ou para lidar com o stress ou ainda, para demonstrar alegria. As pessoas com sensibilidade sensorial podem ter mais dificuldade no conhecimento adequado de seu próprio corpo.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 O trabalho Psicopedagógico

A Psicopedagogia é uma vertente da psicologia no qual surgiu como uma necessidade de estudar os processos da aprendizagem e entender possíveis dificuldades. O psicopedagogo escolar identifica os alunos que apresentam dificuldades na sala de aula, sendo assim analisar os fatores que favorecem ou prejudicam uma boa aprendizagem. Dessa maneira ele pode realizar um atendimento individualizado, observando se a metodologia aplicada é condizente para aquele aluno com dificuldade. De acordo com Carvalho e Cuzin (2008, p.19) "[?] para a psicopedagoga interessa-se o estudo e a intervenção sobre o indivíduo com dificuldade de aprendizagem, sejam elas quais forem, em todas as áreas de sua vida? emocional, cognitiva e social. “Essas dificuldades de aprendizagem podem surgir por vários fatores, patologias ligadas ao sistema neurológico, fatores externos, dificuldades em acompanhar devido à metodologia. Por isso, é muito importante que o psicopedagogo observe todos os aspectos que estão relacionados à criança de forma atenta e crítica a fim de perceber tudo aquilo que está envolvido em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

De modo geral o psicopedagogo irá trabalhar em conjunto com outros profissionais para realizar um atendimento ideal em relação à dificuldade apresentada, dando a oportunidade em desenvolver as potencialidades da criança, sendo que os profissionais

que trabalham em conjunto com o psicopedagogo e: o fonoaudiólogo, o professor, o neuropediatra, psicólogo; a psicopedagoga atua de maneira terapêutica intervindo através do lúdico, histórias, sempre partindo da realidade, a fim de tornar interessante a intervenção e chamar a atenção da criança a fim de obter um trabalho com qualidade.

2.2 Características do autismo

O Autismo infantil é uma síndrome diagnosticada entre os dois ou três anos, seu diagnóstico é feito através de observação clínica, na qual essa criança apresenta algumas características que levam a suspeita do autismo, dentre elas, a dificuldade em comunicação, interação social e comportamentos repetitivos, seguidos de algumas características.

- Dificuldades na interação social, como contato visual, expressão facial, gestos, dificuldade em fazer amigos, dificuldade em expressar emoções;
- Prejuízo na comunicação, como dificuldade em iniciar ou manter uma conversa, uso repetitivo da linguagem;
- Alterações comportamentais, como não saber brincar de faz de conta, padrões repetitivos de comportamentos, ter muitas "manias" e apresentar intenso interesse por algo específico, como a

Não se sabe ao certo as causas que levam ao autismo existem fatores de combinação genética e hereditária. Fatores ambientais complicações durante o parto ou gravidez, mesmo que isso não seja uma regra, pois essa combinação não existe em todos os autistas. Possibilidades de intervenção na aprendizagem da criança com deficiência o papel do psicopedagogo. Devido à características peculiares o autista demonstra dificuldades de aprendizagem no qual necessitam de uma acompanhamento terapêutico. O psicopedagogo irá atuar para minimizar as limitações e sim agir a fim de descobrir suas potencialidades, o ideal é que o psicopedagogo monte uma intervenção adequada a característica pessoal de cada autista, observando e respeitando a gravidade do autismo. Uma das características do autismo é a desordem global no desenvolvimento que atingem vários aspectos da vida do indivíduo a intervenção irá acompanhar essas áreas, social emocional e cognitiva.

Então falando do trabalho terapêutico do psicopedagogo sua atuação irá de encontro ao ensino de algumas habilidades, habilidades essas aprendidas por meio de vivências e

interação, no entanto a interação acaba sendo uma dificuldade do autista o psicopedagogo ira promover os meios para que aconteça. Conhecer o que o professor desenvolve em sala de aula, a sua dinâmica, como os alunos produzem seu conhecimento, como é empregada a didática e a metodologia, qual a relação de autoridade exercida pelo professor e outros aspectos dessa relação, permitem ao psicopedagogo propor algum tipo de intervenção, não atuando de forma individual e sim ampla, interagindo com o professor e com a equipe multidisciplinar, adequando a metodologia caso necessário. A escola deve ser um local onde qualquer aluno consiga desenvolver seu potencial e superar seus limites. Através do psicopedagogo a eliminação de barreiras e a criação de estratégias que muitas vezes são simples e fazem parte da estratégia de ensino utilizado pelo professor irá possibilitar que o currículo escolar atenda todos. Estando inserido em uma escola, o psicopedagogo deve também auxiliar na adaptação do autista na interação com o meio social e na adaptação das crianças com desenvolvimento típico em relação ao autista, pois esta reciprocidade [e necessária para que a interação seja completa e para que haja harmonia no ambiente escolar. Deve-se ter sempre em mente que o psicopedagogo, "[é responsável em conciliar as inesperadas situações que podem surgir como interferência no processo de ensino-aprendizagem. Devido ao fato de que as pessoas com esta síndrome têm dificuldades em compreender a linguagem figurativa, metafórica e ambígua, o psicopedagogo deve se comunicar da forma mais direta e clara possível, a fim de evitar maiores problemas na comunicação, deve também orientar ao educador a agir da mesma forma, e assim evitar complicações. Fornece suporte para a família, auxiliando a diminuir o estresse provocado pelas circunstâncias é de grande valia, pois muitas famílias não possuem orientação adequada sobre como lidar com o problema e acabam se desgastando e trazendo maiores dificuldades para o contexto familiar, oferecer orientações e apoio pode trazer grande melhoria para o convívio e aumentar a qualidade de vida de toda família. O psicopedagogo deve ter consciência de seu papel e responsabilidade profissional e social e acima de tudo deve respeitar, prezar e zelar por cada vida que for colocada sob seus cuidados, lembrando sempre que cada ser é único e que cada um possui singularidades que precisam ser respeitadas e que são estas diferenças.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos afirmar que a pesquisa tem como objetivo entender a atuação da psicopedagoga e sua intervenção na aprendizagem da criança com autismo. Concluímos que sua atuação de maneira terapêutica irá proporcionar oportunidade de desenvolvimento da criança a partir de atividades que permitam desenvolver habilidades de socialização comunicação e cognitiva. O papel do psicopedagogo diante das dificuldades de aprendizagem é o de ouvir, falar, propor, intervir, diagnosticar e encaminhar corretamente o sujeito para profissionais quando se percebe a real necessidade. Envolve, pois, todos que se relacionam diretamente e indiretamente com o indivíduo, isto é, a família, a escola, os amigos, a comunidade onde vive. O psicopedagogo pode atuar em diferentes áreas, cada uma com suas particularidades, porém em todas as áreas o profissional deve estar extremamente atento e deve saber utilizar os vários instrumentos práticos indispensáveis para que seu trabalho flua coerentemente, dentro do contexto em que está inserido, para chegar a um diagnóstico preciso. É um trabalho de dedicação, de atenção, de acolhimento, de percepção e de sensibilidade, pois podemos transformar aprimorar, redescobrir o indivíduo, levando-o a respeitar-se, respeitando o outro, tornando-o ativo, capaz e único dentro da sociedade onde vive.

REFERÊNCIAS

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

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

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

A GESTÃO DEMOCRÁTICA E A PARCERIA

Maria Jose Lopes Rios de Moura

RESUMO

Pensando na parceria família/escola não poderíamos deixar de falar da participação dos pais na gestão democrática da escola, não poderíamos deixar de abordar essa questão, especificamente a pesquisa desenvolvida por Parono seu livro “A gestão democrática da escola pública”, que investigou o papel da família na gestão democrática da escola elucidando alguns equívocos quanto ao papel que cabe a comunidade.

Palavras-chave: gestão escolar; comunidade educativa; educação.

Quando se cria uma parceria família /escola se assume o compromisso por ambas as partes de responsabilidade e colaboração em cuidar voluntariamente dos bens que ambos temos em comum, neste caso a parceria entre os alunos e a escola.

Quando se cria uma parceria família /escola se assume o compromisso por ambas as partes de responsabilidade e colaboração em cuidar voluntariamente dos bens que ambos temos em comum, neste caso a parceria entre os alunos e a escola.

Se falarmos “gestão democrática da escola” parece-me já estar necessariamente implícita a participação da população em tal processo. Quando, entretanto, destacamos a “gestão democrática da escola”, para examinar as relações que tal gestão tem com a comunidade, parece-me que estamos imputando a ela um caráter de exterioridade ao processo democrático que se daria no interior da escola, como se consubstanciada a democracia na unidade escolar ,acomunidade fosse apenas mais um fator a ser administrado por meio das relações que com ela se estabelecessem. (Paro 2004 p.15)

A parceria da escola com a família deve-se supor como sendo parte integrante e presente nas iniciativas compartilhadas entre escola e família que podem melhorar as estruturas sociais, desde que isso faça parte, de um projeto de sociedade que se harmonize com essas aspirações e que visem à criação de condições de possibilidade ao saudável desenvolvimento das pessoas e à equilibrada realização humana. Para tanto, é necessário que ambas trabalhem em parceria. Para Paro 2004 é

imprescindível que a participação aí se dê. Sem ela, não se fará uma escola verdadeiramente universal e de boa qualidade no Brasil.

A participação da comunidade na escola, como todo processo democrático, é um caminho que se faz ao caminhar, o que não elimina a necessidade de se refletir previamente a respeito dos obstáculos e potencialidades que a realidade apresenta para a ação. (Idem, p.17).

A democratização se faz na prática e se efetiva por atos e relações não autoritárias, que se dá em parceria trabalhando em prol da igualdade e da liberdade, coisas que cabem à rede inteira de instituições sociais, e não apenas à escola, nem apenas à família. Com essa ressalva em mente, aquela parceria entre família e escola que os professores defendem pode mesmo contribuir para o êxito do trabalho educativo da instituição escolar.

Há uma concepção ingênua de que a escola é como uma grande família onde todos amam e tem boa vontade e fazem sacrifícios para conviver harmoniosamente. Paro 2004 considera os interesses contraditórios presentes nas relações que se dão dentro do espaço escolar, onde cada um busca o seu próprio interesse o primeiro deles é prover seu próprio sustento vendendo o seu trabalho. Com respeito à busca de interesses dentro da escola é preciso conhecer a identidade de interesses sociais por parte dos professores, funcionários, alunos e pais. Os conflitos nas relações entre funcionários se dá de forma frequente, pois todos são trabalhadores. Em sua pesquisa Paro se deparou com diversos grupos na gestão da escola entre eles um grupo de mães, ele leva em conta a existência dos conflitos como as suas causas e implicações na busca de condições necessárias para a luta por objetivos coletivos como o oferecimento de ensino de boa qualidade. Uma das formas de participação da família é em reunião de pais e mestres, que não é um mero evento protocolar que a escola organiza com o objetivo de dar algumas satisfações aos pais, e sim uma forma de compartilhar com os pais interesses em comum ao aluno, buscando meios de ajudá-lo, ou ainda nas reuniões de conselho da escola aproximando a família da escola numa relação que deve ser de parceria, com o intuito de garantir aos pais formas de acompanhar o processo de aprendizagem dos seus filhos e, de acompanhar todas as ações definidas na escola.

...seja na realização de pequenos reparos, em serviços de limpeza, na preparação da merenda, ou ainda na organização ou cumprimento de tarefas ligadas a festas, excursões ou outras atividades, acaba por lhe dar acesso a informações sobre o funcionamento da escola e sobre fatos e relações que aí se dão e que podem ser de grande importância, seja para conscientizarem-se da necessidade de sua participação nas decisões, seja como elemento para fundamentar suas reivindicações nesse sentido. (Paro, 2004 p. 51).

Do ponto de vista social, estar presente nas reuniões também traz benefícios aos pais e, conseqüentemente, ao aluno, pois a troca de vivências é grande. É importante que os pais dos alunos se conheçam e troquem experiências seja na realização e participação de pequenos serviços como festas, feiras culturais, apresentações de seus filhos ou na tomada de decisões sobre a escola nas reuniões de conselho.

A percepção que tive a partir dos depoimentos colhidos tanto na escola quanto na comunidade é que o apego aos interesses imediatos está muito ligado à descrença das pessoas na possibilidade de, a curta ou médio prazo, verem atingidos os objetivos sociais mais amplos. A visão dessa impotência para resolver os problemas de forma adequada está presente, por exemplo, na fala de mães como dona Rute que, a despeito de reconhecer a obrigação do Estado de fornecer ensino de boa qualidade, justifica sua ajuda nos trabalhos da escola dizendo que “forçar ele [o Estado] assumir, a gente não pode; quem fala mais alto é ele”. O fato, aliás, de muitos pais aceitarem arcar com ônus que deveriam ser do Estado tem levado muitas pessoas a censurar tal atitude, alegando que esses pais assim agem porque não têm consciência de seus direitos. Na verdade, porém, o que parece ocorrer, na maioria das vezes, é que os usuários sabem sim de seus direitos. Mas a avaliação que fazem da possibilidade de fazer o Estado respeitá-los é que isso pode envolver uma luta vã ou, no mínimo, muito demorada. Por isso, optam por soluções parciais, de curto prazo, mas que julgam possível concretizar. (Paro, 2004, p.67).

É por isso que, mesmo sabendo que têm direito ao ensino público e gratuito, e tendo consciência de que já financiaram a escola pública com seus impostos, há pais que concordam em pagar taxas, porque veem nessa medida à única alternativa que a escola lhes apresenta para que possa funcionar minimamente e ter o direito de seus filhos que é dever do Estado cumprido. Os pais tem o direito de fiscalizar e exigir que haja melhor qualidade de ensino e de estrutura. Para tanto não é necessário que se tenha formação, seja ela política ou administrativa ou ainda que entenda as práticas pedagógicas que se dão dentro da escola. Os pais querem o que é melhor para os seus filhos e participando da escola saberá como cobrar.

...o provimento às amplas camadas que hoje buscam a escola pública de um ensino de boa qualidade deve ser um direito não dependente de justificações de ordem econômica, ideológica ou de qualquer espécie. Assim, a escola pública de boa qualidade é algo defensável e necessário aos seus usuários ... (Paro, 2004, p.88)

Algumas formas de fiscalização podem ser vistas na parceria e na integração da família nas atividades escolares tornando a escola um espaço democrático. A Constituição de 1988 e a criação da Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96, deram suporte para a melhoria da qualidade no sistema de ensino público. No artigo 14 desta

mesma lei fica claro no inciso II participação das comunidades escolares e locais em conselhos escolares ou equivalentes dando abertura para a gestão participativa, esta tem um papel fundamental no desenvolvimento escolar e autonomia dos conselhos que passam a fazer parte efetiva do acompanhamento e controle escolar. Assim como participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Reuniões de Conselho e Projeto Político Pedagógico

A participação dos pais e dos familiares nas reuniões de conselho no artigo 4º tem por finalidade efetivar a gestão escolar, na forma de colegiado, promovendo a articulação entre os segmentos da comunidade escolar e os setores da escola, constituindo-se no órgão máximo de direção e no art. 5º rege o funcionamento da escola, compreendendo a tomada de decisão, planejamento, execução, acompanhamento e avaliação das questões administrativas e pedagógicas, efetivando o envolvimento da comunidade, no âmbito da unidade escolar, baseada na legislação em vigor e nas diretrizes pedagógicas administrativas fixadas pela Secretaria de Educação.

Sendo assim podemos compreender que o conselho tem um papel fundamental sobre a gestão democrática da escola, no processo da descentralização. São eles que auxiliam na melhoria para qualificar o processo da gestão democrática na escola.

No dia a dia, a realidade mostra que com tantas funções, as pessoas integradas no conselho escolar, deveriam estar cientes de toda a situação que envolve o sistema escolar, participar ativamente das tomadas de decisão. No entanto, percebe a inexistência de tudo isto em quase todas as escolas brasileiras, os que fazem o conselho escolar, servem simples e puramente para assinar livros e atas de reuniões que não se tem conhecimento de sua existência, e ainda, decisões que não se está de acordo.

Percebe-se ainda, inúmeras falhas em relação à participação efetiva dos conselheiros, porém é relevante lembrar que isto pode acontecer muitas vezes devido à imposição de gestores, em fazê-lo de maneira tal, que deixa de lado tudo àquilo que poderia e deveria ser feito de acordo com o regimento dos conselhos, fato que ajuda a construir cada vez mais uma escola burocrática, permitindo que só ele e por ele sejam tomadas as decisões e todo acompanhamento necessário fica para trás, dificultando a cada dia a efetivação de uma gestão democrática transparente e participativa. O ideal seria então que todo gestor colocasse em prática o que está previsto na lei, pois, como afirma (Werle 2003, p.32).

Ainda que o objetivo dessas duas instituições seja a educação o envolvimento dos pais nessa parceria acaba definindo o rumo e o funcionamento da escola, se

estiver garantida à família a participação nas reuniões de conselho, descentralizando o poder e possibilitando uma transformação na dinâmica escolar.

... à instalação de uma estrutura político-administrativa adequada à participação nas tomadas de decisão de todos os setores que aí têm presença, em especial seus usuários, eivada de mecanismos institucionais que viabilizem e incentivem: processos eletivos para escolha dos dirigentes escolares; conselhos de escola formados pelos vários segmentos da unidade escolar (pais, alunos, professores, funcionários) e com efetiva função política de direção da escola; grêmios estudantis, associação de pais, professores e funcionários, como fóruns de constante discussão dos múltiplos interesses, bem como outros recursos institucionais que facilitem o permanente acesso de todos os interessados aos assuntos que dizem respeito à vida da escola. Na falta desses mecanismos de pressão e controle político sobre o Estado, a escola pública só poderá ser o que ela é hoje: uma mistificação, uma negação do direito à educação. (PARO, 2004, P.80)

O Projeto Político Pedagógico, assim como o conselho escolar também permite a participação social. O PPP é garantido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, onde está claro no artigo 12 que dispõe: "Os estabelecimentos de ensino [...] terão incumbência de: (Inciso I:) elaborar e executar sua proposta pedagógica". Já no Artigo 13 fala das incumbências dos docentes, no Inciso I onde se lê: "participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino"; no Inciso II lê-se: "elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino" e no VI "articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;". Dando assim a liberdade dentro da legislação para as famílias participarem da elaboração do PPP.

Para tanto, exige-se inicialmente uma mudança de mentalidade de todo o corpo e comunidade escolar. Mudança essa que impõe deixar de lado o velho pensamento de que a instituição pública de ensino é um setor menos importante e que os serviços podem acontecer de qualquer jeito, a qualquer tempo. É necessário transformar a escola onde todos os usuários sejam agentes ativos e participativos e não apenas fiscalizadores ou meros recebedores dos serviços, neste tipo de gestão, todos assumem sua função e suas responsabilidades através do Projeto Político Pedagógico da escola. (Maturana, 1998, p.29).

Paro 2004 comenta que do modo como esta instituído hoje em vários sistemas de ensino do país, o conselho de escola fica, quase sempre, na dependência da vontade política do diretor para funcionar adequadamente, de maneira a servir como veículo de democratização da escola. Embora esses colegiados sejam deliberativos se colocando ao lado do diretor como o último que tem autoridade de tomar decisões e diante de uma participação carente por parte dos demais setores da escola acaba sendo o diretor a tomar as decisões já que é ele que irá arcar com as consequências.

A instalação de um conselho de escola, constituído por representantes eleitos pelos vários setores da escola, com efetiva função de direção em regime de cooperação entre seus membros, parece ser uma medida que avança bastante no sentido de superar a atual direção monocrática da escola pública. (Paro 2004, p.103)

O novo exige muitas coisas e dá muito trabalho, pois, não é meramente algo que aconteça por acaso, é preciso seguir em frente, constantemente, sempre aprendendo, conhecendo e mudando. Quebrar paradigmas refazer através das vivências, só assim será capaz de transformar por completo a imagem e até mesmo as condições com que se trabalham os conselhos hoje, deixando clara a deliberação e a garantia de uma atividade honesta e de confiança para um promissor desempenho dos conselheiros, tornando básica a implementação do gestor facilitador, comprometido com a democracia e participação.

CONCLUSÃO

Na gestão democrática todos são atores participantes com o propósito de zelar, cobrar, exercer seus direitos e deveres para um ensino de qualidade.

Portanto a parceria família e escola é imprescindível nas atuais mudanças sociais que estamos passando no ensino brasileiro e na sociedade. Esta parceria propõe alterações positivas no âmbito escolar, e deve ser planejada pela escola democraticamente para que os pais tomem ciência do processo pedagógico assim como participar das propostas educacionais.

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/ Uma Historia Ilustrada**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2006.

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

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

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

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

setembro 2013, 16:46h

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

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

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

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

NEUROCIÊNCIA E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Regina de Cássia Anastácio de Moura

RESUMO

Aprendizagem significativa é um conceito que destaca a importância de construir conhecimento de forma significativa e relevante para o aprendiz. A neurociência, por sua vez, é o campo científico que estuda o sistema nervoso, incluindo o cérebro, e seu papel na cognição e no comportamento humano. Este projeto multidisciplinar busca explorar a relação entre a neurociência e a aprendizagem significativa, investigando como o conhecimento sobre o funcionamento do cérebro pode ser aplicado para aprimorar os processos de ensino e aprendizagem, promovendo uma educação mais eficaz e engajadora. A metodologia presente nesse artigo é realizada por meio de uma revisão abrangente da literatura sobre aprendizagem significativa, neurociência e suas interseções, identificando os principais conceitos, teorias e pesquisas relevantes.

Palavras-chave: Cognição; Conhecimento; Comportamento Humano.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo principal compreender os princípios da aprendizagem significativa e sua importância no processo educacional.

Toda forma de vida requer atenção no início de sua existência para garantir sua sobrevivência. No caso dos seres humanos, também enfrentamos o desafio de nos adaptar ao ambiente após o nascimento, o que nos torna seres que precisam aprender como característica inata. Por exemplo, quando um bebê emite seu primeiro choro, é uma resposta ao desconforto que ele sente em relação a si mesmo ou ao ambiente ao seu redor. Ele repete essa ação sempre que se sente incomodado. Ao perceber que essa ação provoca uma resposta satisfatória em si mesmo, ele continua a utilizá-la como forma de interagir com os outros e com o ambiente, pois percebe que suas ações têm um impacto nos demais. Esse processo ocorre naturalmente no sistema nervoso, envolvendo várias áreas, incluindo o cérebro, e resultando em uma resposta externa. De acordo com Cosenza e Guerra, o cérebro desempenha um papel fundamental nesse processo.

É a parte mais importante do nosso sistema nervoso, pois é através dele que tomamos consciência das informações, comparando-as com nossas vivências e expectativas. É dele que também emanam as respostas voluntárias, que fazem com que o corpo, eventualmente, atue sobre o ambiente. [...] e é também por meio de seu funcionamento que somos capazes de aprender ou modificar nosso comportamento à medida que vivemos (COSENZA; GUERRA, 2011, p.11).

O Sistema Nervoso desempenha um papel crucial na recepção e processamento dos estímulos do ambiente, o que resulta em respostas adaptativas necessárias para a sobrevivência do indivíduo e a preservação da espécie (Halpern; O'Connell, 2000; Ferrari et al., 2001). É no cérebro, a parte mais complexa do SN, que todas as sínteses e associações necessárias para o processo de aprendizagem humana têm início. Por meio de sinapses, ocorrem a formação de redes neurais que permitem o aprendizado. O comportamento humano é resultado da atividade do SN, das células nervosas e das redes neurais que o compõem. Portanto, ele depende do número de neurônios, suas sinapses e neurotransmissores, bem como da atividade dessas células e da forma como os neurotransmissores transmitem informações ao neurônio, resultando em alterações em suas características eletroquímicas. Quando uma pessoa interage com o mundo, exibindo comportamentos, vários conjuntos de neurônios em diferentes áreas do SN são ativados e trocam informações (Cole e Cole, 2004).

Dessa forma, as funções mentais são produzidas pela atividade do SN e originam-se do cérebro em funcionamento. Elas são integradas às cognições e emoções presentes na vida diária e nas relações sociais. Essas funções incluem sentir e perceber, gostar e rir, dormir e comer, falar e se movimentar, compreender e calcular, concentrar, lembrar e esquecer, planejar, julgar e decidir, ajudar, pensar, imaginar e emocionar. Todas essas atividades comportamentais dependem do funcionamento adequado do cérebro. Isso também se aplica ao processo educacional, tanto para educar quanto para aprender (Kolb; Whishaw, 2002).

Quando um indivíduo humano faz uma escolha específica, o cérebro direciona sua atenção para ela, conscientizando-se do objetivo, e todos os bilhões de neurônios trabalham e contribuem para que isso aconteça. Por meio de conexões sinápticas entre as bilhões de células nervosas, chamadas neurônios, ocorre um avanço evolutivo nos seres humanos. Nesse processo, é essencial assimilar informações para garantir a sobrevivência.

O APRENDIZADO

A aquisição de conhecimento é uma abordagem sistemática, um processo de aprendizagem que envolve experiências e, portanto, está repleto de tentativas, erros e acertos. É uma oportunidade para expressar ideias e implica o uso e desuso dos neurônios, permitindo a ocorrência de conexões neurais. Aprender é uma característica inata do ser humano, essencial para sua sobrevivência (Kolb; Whishaw, 2002).

Segundo Capra, o aprendizado como um todo:

Necessita de uma prática, um método adequado para ter como um ápice a motivação e o interesse. Esse cérebro tem que estar exposto a uma situação de aprendizado ou risco. É necessário se desafiar, é imprescindível que haja a vontade exposição de oportunidade para o aprendizado. (CAPRA 2012, p.252).

Adquirir conhecimento é uma função cognitiva complexa que sempre resulta em mudanças nas células, nas atividades elétricas e químicas do sistema nervoso. A formação das conexões sinápticas está intimamente ligada à capacidade de aprendizado, uma vez que as estruturas do sistema nervoso processam novas informações em interação com o ambiente, criando, fortalecendo e até enfraquecendo sinapses.

O aprimoramento de uma habilidade por meio de treinamento e memorização, como tocar um instrumento ou ler, implica no fortalecimento de sinapses específicas e no aumento da velocidade de processamento e execução. Ao mesmo tempo, se uma habilidade não é praticada regularmente ou não recebe treinamento ao longo do tempo, as sinapses relacionadas enfraquecem e podem até desaparecer (Vygotsky, 1991).

Esses processos de aprendizagem motora têm a capacidade de criar memórias duradouras no cérebro, o que explica por que aprendemos a andar de bicicleta e não perdemos essa habilidade, mesmo se passarem longos períodos sem praticar. No entanto, para o cérebro, ter um grande número de sinapses não é necessariamente garantia de um melhor aprendizado.

Em casos de alterações no desenvolvimento ou lesões neurológicas que afetem áreas específicas do cérebro, intervenções cognitivas, comportamentais, educacionais e funcionais são fundamentais para formar e fortalecer novas redes sinápticas. Isso conseqüentemente promove uma maior capacidade de aprendizado e autonomia. Portanto, é de vital importância exercitar continuamente nossas sinapses para desenvolver e aprimorar a maneira como assimilamos constantemente o conhecimento que nos é apresentado.

De acordo com Cosenza e Guerra (2011, p. 36):

O processo de aprendizagem favorece a formação de novas conexões sinápticas, que facilitam o fluxo de informações dentro dos circuitos nervosos. Isso aumenta a complexidade das conexões e permite a associação de circuitos independentes, o que possibilita a aprendizagem de novos conceitos com base em conhecimentos pré-existentes.

Existem momentos na vida em que certos aprendizados têm maior probabilidade de ocorrer e se consolidar, como o desenvolvimento motor e a linguagem. Esses períodos, chamados de períodos críticos, são períodos de tempo em que os indivíduos estão mais receptivos a estímulos externos. No entanto, Lopes e Maia (2000, p. 128) alertam que:

Esses períodos não devem ser vistos apenas como momentos em que eventos específicos têm influência decisiva em uma função ou órgão, mas sim como períodos em que os indivíduos estão mais suscetíveis à influência desses eventos. Além disso, pode haver vários períodos críticos ou sensíveis para o mesmo órgão ou função.

Outro aspecto comprovado pela neurociência é que as pessoas aprendem de maneiras diferentes e em ritmos distintos, e que é necessário ter interesse pessoal e motivação intrínseca para que ocorra uma aprendizagem profunda. Além disso, cada indivíduo aprende de maneira única, subjetiva e pessoal, em momentos específicos, e é responsável por seu próprio processo de aprendizagem, pois ninguém pode aprender em seu lugar.

Cosenza e Guerra (2011, p. 27) afirmam que: “embora os seres humanos apresentem padrões neurais comuns, como vias motoras e sensoriais, não existem dois cérebros iguais”.

OS SERES HUMANOS E SUAS CAPACIDADES

Os seres humanos têm a capacidade de compreender o mundo por meio de seus órgãos sensoriais, interpretando os fenômenos com base em seus sentidos e memória. Segundo Izquierdo (2002), a memória envolve a aquisição, formação, conservação e evocação de informações. A aquisição também é conhecida como aprendizagem, destacando que apenas aquilo que foi aprendido é retido. A evocação é chamada de recordação, lembrança ou recuperação. Lent (2001) acrescenta que a percepção é a habilidade de associar informações sensoriais à memória e cognição, formando conceitos sobre o mundo, sobre si mesmo e orientando o comportamento.

Considerando a Neurociência Cognitiva, que busca compreender as atividades cerebrais e os processos cognitivos, a aprendizagem humana não se resume apenas ao

armazenamento de dados perceptuais, mas envolve o processamento e a elaboração das informações no cérebro.

Ferreira (2009) destaca que a Neurociência Cognitiva reconhece a plasticidade do cérebro, ou seja, sua capacidade de aprender ao longo da vida, embora existam períodos biológicos em que o cérebro humano seja mais receptivo à aprendizagem. Esses períodos são chamados de períodos receptivos ou janelas de oportunidade.

Relvas (2012), citado por Souza e Gomes (2015), complementa que o cérebro humano tem a capacidade de se adaptar e remodelar de acordo com as experiências vivenciadas pelo indivíduo. Ou seja, o cérebro é maleável e se modifica com base nas experiências, ações e comportamentos das pessoas. Essa plasticidade é resultado da atividade dos neurônios, pois a cada experiência e aprendizado, novas conexões neurais são estabelecidas.

As pesquisas em Neurociência Cognitiva sobre a plasticidade cerebral, também conhecida como neuroplasticidade, podem contribuir para a reorganização do modelo educacional em relação à aprendizagem ao longo dos diferentes estágios da vida humana. Esse campo de conhecimento destaca que a aprendizagem ocorre e é construída ao longo da vida, mas ressalta que existem períodos especialmente receptivos e outros que dependem da experiência humana (Bastos e Alves, 2013).

Segundo Souza e Gomes (2015, p. 109), ao adotar as concepções de Consenza e Guerra (2011), é possível estabelecer uma interação entre a Neurociência e a educação, fomentando uma colaboração e parceria entre essas áreas. No entanto, é importante ressaltar que os conhecimentos neurocientíficos não representam uma nova proposta educacional, como apontam:

(...) elas não propõem uma nova pedagogia nem prometem soluções definitivas para as dificuldades da aprendizagem. Podem, contudo, colaborar para fundamentar práticas pedagógicas que já se realizam com sucesso e sugerir ideias para intervenções, demonstrando que as estratégias pedagógicas que respeitam a forma como o cérebro funciona tendem a ser mais eficientes. Os avanços das neurociências possibilitam uma abordagem mais científica do processo ensino-aprendizagem, fundamentada na compreensão dos processos cognitivos envolvidos.

No contexto educacional, é essencial proporcionar aos estudantes vivências enriquecedoras, estimulando-os regularmente. Nesse sentido, cabe ao professor conceder-lhes tempo e oportunidades para compreender suas experiências e enfrentar desafios, assim como adquirir conhecimentos complexos. É fundamental que os alunos tenham a chance de refletir e compreender as interconexões entre as coisas. Conforme

Lima (2009), umas das formas mais valiosas de aprendizado surge de uma abordagem pedagógica centrada na experiência, que se envolve intensamente no processo de aprender a aprender, com o objetivo de efetivamente ampliar o conhecimento e o saber.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na sociedade contemporânea, estamos vivenciando diversas transformações resultantes principalmente dos avanços tecnológicos, que proporcionam acesso a uma vasta quantidade de informações. Diante desse cenário, é crucial estabelecer uma cultura de aprendizagem que resulte na geração de conhecimento. Para enfrentar esse desafio, é necessário buscar um modelo educacional democrático que assuma o compromisso de criar situações de aprendizagem que atendam às demandas da sociedade moderna, permitindo que todos possam desenvolver suas habilidades por meio de uma educação que valorize a diversidade.

Ao enfrentar a tarefa de educar na era contemporânea, com a presença de avanços tecnológicos, é fundamental reexaminar as abordagens pedagógicas com o objetivo de promover uma aprendizagem ainda mais relevante.

A aquisição de conhecimento ultrapassa os limites das salas de aula, uma vez que a escola não é a única fonte responsável por esse aprendizado. A educação abrange um conceito muito mais amplo do que simplesmente os conteúdos ensinados, envolvendo um processo contínuo de desenvolvimento emocional e cognitivo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABERASTURY, A.; KNOBEL, M. **Adolescência normal: um enfoque psicanalítico**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BASTOS, Lijamar de Souza e ALVES, Marcelo Paraíso. **As influências de Vygotsky e Luria à neurociência contemporânea e à compreensão do processo de aprendizagem**. Disponível em: <<http://web.unifoa.edu.br/praxis/numeros/10/41-53.pdf>>. Acesso em: 14 mar.2024.

CAMPAGNA VM; SOUZA ASL. **Corpo e imagem corporal no início da adolescência feminina**. Boletim de psicologia, v.55, n.124. São Paulo jun. 2006. CAPRA, Fritjof. **A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. Tradução de Newton Roberval Eichebég. São Paulo: Cultrix,2012.

COLE, Michel; COLE, R. Sheila. **O desenvolvimento da criança e do adolescente**. 4.

ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

COSENZA, M. Ramon; GUERRA, B. Leonor. **Neurociência e educação. In. Como o cérebro aprende.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

FERREIRA, V.J.A. Dislexia e Outros Distúrbios da Leitura-Escrita. In: Zorzi, J.;Capellini, S. **Organização Funcional do Cérebro no Processo de Aprender.** 2. ed. São José dos Campos: Pulso, 2009.

IZQUIERDO, Ivan. **Memória.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001 KANDEL, E. **Principles of Neural Science.** NY: McGraw Hill, 2008.

KNOBEL, M.; UCHOA, D; PERESTRELLO, M. **Adolescência na família atual: uma visão psicanalítica.** Rio de Janeiro: Atheneu, 1981.

LENT, Roberto. **Cem bilhões de neurônios: conceitos fundamentais de neurociência.** São Paulo: Atheneu, 2001.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente.** 4ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

O AMBIENTE DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA

Ageneusa Mota de Oliveira Sales

RESUMO

A escola é o lugar em que todas as crianças devem ter as mesmas oportunidades, mas com estratégias de aprendizagem diferentes. "É necessário parar de privilegiar determinadas qualidades. O aluno mais rápido não é melhor que o mais lento", afirma Ângela Soligo, do Departamento de Psicologia Educacional da Universidade Estadual de Campinas.

Na escola ocorre as relações humanas e sendo assim determinam os espaços. Para a criança a noção de lugar está ligado a localidade física, determinada como um endereço, porém a noção de espaço está ligado a algo abstrato, algo que é criado, reproduzido.

Se pensarmos neste sentido um mesmo lugar pode ser um espaço para diferentes finalidades em momentos diferentes. Heidegger (2006, p. 138) assinala que o lugar se apresenta como origem para o estabelecimento de espaços, ao afirmar que "lugares são coisas que propiciam cada vez mais espaços".

Palavras-chave: criança; escola; aprendizagem.

Para Frago e Escolano (2001, p.61-62), o "espaço se projeta ou imagina; o lugar se constrói", assim, toda atividade humana "ocupa um espaço e um lugar". Desse modo, tanto o espaço como o lugar são realidades socialmente construídas. Segundo os autores:

O espaço jamais é neutro [...]. O espaço comunica, mostra, a quem sabe ler, o emprego que o ser humano faz dele mesmo. Um emprego que varia em cada cultura; que é um produto cultural específico, que diz respeito não só às relações interpessoais _ distâncias, território pessoal, contatos, comunicação, conflitos de poder _, mas também à liturgia e aos ritos sociais, à semiologia das disposições dos objetos e dos corpos – localização e posturas -, à sua hierarquia e relações (FRAGO e ESCOLAO, 2001, p.64).

Pensado assim os espaços serão definidos pelos indivíduos em relação a atividades que serão desenvolvidas neste lugar. A educação, como atividade humana espontânea ou formal, sempre teve seu lugar e seu espaço, pois, como assinala Faria (1999, p. 76), "*a pedagogia faz-se no espaço e o espaço consolida a pedagogia*".

Kramer ao se referir sobre Piaget ao dizer que o desenvolvimento resulta da combinação entre aquilo que o organismo traz e as circunstâncias oferecidas pelo meio. pois é o meio que propicia a interação com os espaços instituídos e com as pessoas que deles fazem parte.

Como a criança interage com o meio na educação infantil deve ser gerado

espaços circunstanciados, que possibilitem o desenvolvimento de diferentes atividades, que possibilitem o estímulo, interação, criatividade, curiosidade e organização.

A criança deve estar interagida com o ambiente se sentindo a vontade para que possa sentir prazer no aprendizado, e que este não seja um peso, uma tortura, e possa assim ser coadjuvante no seu processo de ensino e aprendizagem.

Também podemos perceber que um espaço onde a criança esteja mais próxima do seu ambiente do dia-a-dia, que lhe dê a zona de conforto possibilitará seu aprendizado.

ALFABETIZAÇÃO

O aprendizado da leitura é um momento importante na educação, que começa na alfabetização e se estende por toda educação básica. Consiste em garantir que o aluno consiga ler e compreender textos, em todo e qualquer nível de complexidade. Uma vez alfabetizado, é possível o indivíduo ampliar seu nível de leitura e de letramento, de forma a tornar-se um sujeito autônomo e consciente. O principal suporte para a alfabetização é a leitura, pois lendo com frequência facilita a fixar a grafia correta das palavras ou seja, o aprendizado.

Sabemos que a leitura está ao nosso redor, nos fazendo ler o tempo todo, mas é necessário que a escola não se limite ao significado e a essa função que se atribui à leitura. Algumas coisas que aprendemos na escola são esquecidas com o tempo, por não serem praticadas. Através da leitura rotineira, os conhecimentos se fixariam de forma a não serem esquecidos posteriormente. Toda escola, deve fornecer uma educação de qualidade incentivando a leitura, pois dessa forma a população se torna mais informada e crítica. A leitura é fundamental no desenvolvimento do ser humano onde a escola possui um papel importante no desenvolvimento do hábito de ler.

Para Emilia Ferreiro (2001). “os saberes que o aluno traz para a escola e como eles devem ser trabalhados pelos professores, fazem parte da linguagem no processo de alfabetização”. Assim, podemos observar que os processos de aquisição da leitura e da língua escrita no contexto escolar devem considerar o desenvolvimento das crianças, pois este começa muito antes da escolarização.

É útil perguntar através de que tipo de práticas a criança é introduzida na língua escrita, não só no papel, mas também através dos meios de eletrônicos. Se uma criança sabe ler, mas não é capaz de ler um livro, uma revista, um jornal e se sabe escrever palavras e frase, mas não é capaz de escrever uma carta ela é alfabetizada, mas não é letrada. (Emília Ferreira, 2001, p. 30)

Sabe-se que o segredo da alfabetização é a leitura, e escrever é decorrência desse conhecimento. Não se pode escrever para depois ler; é o inverso, primeiro o aluno se familiariza com os vários tipos de texto, lê, e depois escreve. Neste sentido é necessário repensar que um novo método não resolve os problemas da alfabetização. É preciso analisar as práticas de introdução da língua escrita, tratando de ver os pressupostos subjacentes a elas, e até que ponto funciona como filtros de transformação seletiva e deformante de qualquer proposta inovadora. Procurar sempre

uma forma de oferecer à criança a base de sustentação da alfabetização: a leitura, para que haja uma alfabetização concreta e significativa para o aluno.

O processo de ensino/aprendizagem da alfabetização deve ser organizado de modo que a leitura e a escrita sejam desenvolvidas numa linguagem real, natural, significativa e vivenciada. A assimilação do código linguístico não será uma atividade de mãos e dedos, mas sim uma atividade de pensamento, uma forma complexa de construção de relações.

CÓCCO (1996), afirma que: “O indivíduo humano (...) interage simultaneamente com o mundo real em que vive e com as formas de organização desse real dadas pela cultura. Essas formas culturalmente dadas serão, ao longo do processo de desenvolvimento, internalizadas pelo indivíduo e se constituirão no material simbólico que fará a mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento” (p.13).

Quando alguém se alfabetiza, percorre uma longa trajetória à qual é dado o nome de “psicogênese da alfabetização”. A psicogênese se caracteriza, neste caso, por uma sequência de níveis de concepção dos sujeitos que aprendem. Esses níveis são ligados a uma hierarquia de procedimentos, de noções e de representações, determinadas pelas propriedades das relações e das operações em jogo. Em cada nível, a criança elabora suposições a respeito dos processos de construção da leitura e da escrita, baseando-se na compreensão que possui desses processos. Assim, a mudança de um nível a outro só irá ocorrer quando ela se deparar com questões que o nível em que se encontra não puder explicar: ela irá elaborar novas suposições e novas questões e assim diante, por isso, o processo de assimilação dos conceitos é gradativo, o que não exclui “ida e vinda” entre os níveis.

Níveis conceituais linguísticos descritos por Emília Ferreiro.

- **NÍVEL PRÉ-SILÁBICO:** Neste nível, escrever corresponde a reproduzir os traços típicos que a criança identifica como escrita. Para a criança, nesse momento, a escrita é uma forma de desenhar, não se estabelecendo nenhuma correspondência entre a pauta sonora e a produção escrita; supõe que a escrita representa os objetos e não seus nomes; usa letras de seu nome ou letras e números numa mesma palavra; faz registros diferentes entre palavras modificando a quantidade, a posição e a variação dos caracteres; caracteriza uma palavra com uma letra inicial; tem leitura global, individual e instável do que escreve, supõe que para algo ser lido tem que ter no mínimo três letras (hipótese da quantidade mínima de caracteres); supõe que para algo poder ser lido precisa ter grafias variadas (hipótese de variedade de caracteres); não existe uma relação entre fonema e grafema; cada letra pode valer pelo todo e não tem valor em si mesma; a criança só escreve substantivos por terem significados.

- **NÍVEL INTERMEDIÁRIO I:** Essa fase caracteriza-se por um conflito. A criança já conhece e usa alguns valores sonoros convencionais, além de alguns trechos da palavra; só demonstra estabilidade ao escrever seu nome ou palavras que teve oportunidade e interesse de gravar. Esta estabilidade independe da estruturação do sistema de escrita; começa a desvincular a escrita das imagens e o número das; conserva as hipóteses de quantidade mínima e da variedade de caracteres; começa a ter consciência de que existe algum relação entre a pronúncia e a escrita.

- **NÍVEL SILÁBICO:** Nessa fase, a criança já conta os pedaços sonoros (sílabas) e coloca um símbolo (letra) para cada pedaço; já aceita palavras com uma ou duas letras, mas com certa hesitação; utiliza uma letra para cada palavra ao escrever uma frase; falta definição das categorias linguísticas (artigo, substantivo, verbo, etc); maior precisão na correspondência som/letra, mas não ocorre sempre; o essencial nessa fase, é a sonorização da escrita, já supõe que a escrita representa a fala; pode ter adquirido, ou não, a compreensão do valor sonoro convencional das letras; já supõe

que a menor unidade da língua seja a sílaba; o sujeito desse nível resolveu temporariamente o problema da escrita, mas vai se defrontar, mais cedo ou mais tarde, com o problema da leitura. Saber escrever, mas não poder ler, o que foi escrito, é fator gerador do conflito de passagem para o nível posterior.

- **NÍVEL SILÁBICO-ALFABÉTICO OU INTERMEDIÁRIO II:** É mais um momento conflitante, pois a criança precisa negar a lógica do nível silábico. É a passagem da hipótese silábica para a hipótese alfabética. É o momento em que se começa a acrescentar letras principalmente na primeira sílaba; estabelece que partes sonoras semelhantes entre as palavras se exprime por letras semelhantes. Nesse nível existem duas formas de correspondência entre sons e grafias: silábica (sílabas é o som produzido por uma só emissão de voz) e alfabética (análise fonética e/ou análise dos fonemas, que são os elementos sonoros da linguagem e tem nas letras o seu correspondente); compreende que a escrita representa o som da fala; combina só vogais ou só consoantes, fazendo grafias equivalentes para palavras diferentes; pode combinar vogais e consoantes numa mesma palavra, numa tentativa de combinar sons, sem tornar, ainda, sua escrita socializável; passa a fazer leitura termo a termo.

- **NÍVEL ALFABÉTICO:** Nesse nível a criança transpõe a porta do mundo e das coisas escritas. Consegue ler e escrever o que pensa e fala; compreende a lógica da base alfabética da escrita; compreende que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba; conhece o valor convencional de todas as letras, formando sílabas, palavras e frases, mas, às vezes, ainda não divide a frase correspondência entre fonemas e grafias; compreende que uma sílaba pode ter uma, duas ou três letras; pode omitir letras quando mistura a hipótese silábica com a alfabética. Estar no nível alfabético não significa ainda saber escrever corretamente, nem do ponto de vista ortográfico nem do ponto de vista léxico. Este é o marco que Emília Ferreiro advoga como critério básico da alfabetização.

Mais pensadores têm a visão de que novos métodos são necessários para alfabetizar as crianças entre estes temos CAGLIARI (1998), que diz “Em vez de começar o trabalho com letras e palavras escritas ortograficamente, pode-se mostrar aos alunos que eles conseguem ler outros sistemas de escritas por exemplo: pictogramas usados de modo geral na sociedade moderna como indicações de toaletes, logotipos, marcas famosas, etiquetas, símbolos, etc., explicando que a essas formas gráficas se pode associar a uma palavra e que isso é ler no sentido mais técnico do termo.” (p. 164)

Foi observada em sala de aula que atividades programadas com textos pequenos que os alunos já dominam podem ser uma atividade de grande enriquecimento, já que esses textos podem facilmente ser gravados. Logo é só ler acompanhando as palavras (não as letras). Essas atividades são aconselháveis. Segundo CAGLIARI (1998). “No entanto os aspectos que podem facilitar a aprendizagem devem ser da maior responsabilidade dos professores” (p.167). Neste sentido conclui-se que as atividades devem ser bem elaboradas, passo a passo, para que o caminho da alfabetização seja percorrido com segurança.

O grande desafio é reconhecer a dificuldade, questionar e quebrar as práticas tradicionais e repetitivas incorporando no trabalho diário novas perspectivas de aprendizagem visando sempre o melhoramento do trabalho e do aprendizado.

Partindo da concepção de que a alfabetização se dá ao longo do tempo, podemos perceber que esse processo não se inicia propriamente na escola, mas é decorrente dos conhecimentos prévios que a criança traz consigo, e que mediante o trabalho do professor no ambiente escolar, pode ser transformados em aprendizagens sistemáticas.

Quando se trabalha com um modo de alfabetizar que visa a transformação, deve-se levar em consideração não só o aspecto cognitivo de uma criança. É importante refletir também sobre os aspectos afetivos individuais, uma vez que o aluno é um ser complexo, de múltiplas dimensões. Com base nisso, foi constatado durante a observação em sala de aula, que o carinho das professoras entrevistadas por seus alunos, cria um ambiente favorável à aprendizagem.

A responsabilidade da escola é garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania. Assim, o aluno tornará capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, produzir textos eficazes nas mais variadas situações.

A leitura na escola tem sido fundamentalmente, um objeto de ensino e, para que ela possa constituir também um objeto de aprendizagem, é necessário que faça sentido para o aluno, isto é, a atividade de leitura deve responder a objetivos de realização imediata.

A realização de novas propostas de alfabetização se concretiza através da interatividade entre professor e aluno como sujeitos de uma prática cooperativa instaurada na ação e na reflexão que ambos exercem sobre o objeto do conhecimento a ser desvelado.

A construção da escrita caracteriza-se por ser um processo que ocorre nas interações sociais vivenciadas pela criança, isto é, na interação com os adultos, a qual não somente vai dando sentido à escrita da própria criança, como também contribui para que ela se torne "sujeito".

Dessa forma, a alfabetização como prática social precisa lidar com textos reais e com as reais necessidades de leitura e escrita, para que as crianças percebam a função social de tal aprendizado e assim estabeleçam um diálogo com o mundo.

Nessa perspectiva, Soares (2001) afirma que "a função da escola, na área de linguagem, é introduzir a criança no mundo da escrita, explorando tanto a língua oral quanto a escrita como forma de interlocução, em que quem fala ou escreve é um sujeito que em determinado contexto social e histórico, em determinada situação pragmática, interage com um locutor, também um sujeito, e o faz levado por um objetivo, um desejo, uma necessidade de interação.

A aprendizagem do uso da escrita, na escola, torna-se um aprendizado a mais: ser capaz de assumir sua palavra na interação com interlocutores que reconhece e com quem deseja interagir para atingir objetivos e satisfazer desejos e necessidades de comunicação.

Portanto, é fundamental que, no processo de alfabetização, as crianças saibam as funções sociais e as finalidades da leitura e da escrita; precisam saber para que se aprende a escrever e a ler. Só compreendendo e praticando esse exercício é que a alfabetização terá sentido.

A evolução da leitura e da escrita, tendência natural, expressiva e criativa da criança, pode ser facilitada pelo educador por meio de atividades lúdicas, que servirão de apoio ao desenvolvimento da linguagem falada e ao processo de aquisição da linguagem escrita. Jogar e brincar são atividades que, se bem orientadas, certamente contribuirão para o desenvolvimento da psicomotricidade no contexto do processo escolar.

O brincar ensina a criança a lidar com as emoções. Por meio da brincadeira, a criança equilibra as tensões provenientes de seu mundo cultural, construindo sua individualidade, sua marca pessoal e sua personalidade. Portanto, a escola deve facilitar a aprendizagem utilizando atividades lúdicas que criem um ambiente alfabetizador a fim de favorecer o processo de aquisição de autonomia na hora do aprendizado.

As atividades lúdicas, quando bem direcionadas, trazem benefícios que proporcionam saúde física, mental, social e intelectual à criança, ao adolescente e até mesmo ao adulto.

Elas propiciam benefício físico – os jogos lúdicos devem ser a base principal dos exercícios físicos oferecidos às crianças, pelo menos durante o período escolar – e intelectual – o brincar contribui para a desinibição, produzindo uma excitação mental altamente estimulante.

Como benefício social – a criança, através do lúdico, representa situações que simbolizam uma realidade que ainda não pode alcançar; através dos jogos simbólicos se explica o real e o eu. Por exemplo, brincar de boneca representa uma situação que ela ainda vai viver e, portanto, desenvolve um instinto natural. O brincar constrói na criança a noção social da importância das regras e do respeito aos outros.

Como benefício didático – as brincadeiras transformam conteúdos em atividades interessantes, revelando certas facilidades através da aplicação do lúdico.

LETRAMENTO

Designa-se por letramento ou literacia o resultado da ação de ensinar a ler e escrever. É o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.

O letramento também pode ser definido como “o uso pelo indivíduo de informações impressas e escritas para inserir-se na sociedade, para atingir suas metas pessoais e desenvolver seu conhecimento e potencial”. (KIRSCH & JUNGEBLUT, 1990 apud SOARES, 2004, p.109). Com isso, a autora valoriza o impacto qualitativo que esse conjunto de práticas sociais representa ao sujeito.

Sendo assim, além de se preocupar com a aquisição do sistema de escrita, a escola deve proporcionar atividades que visem ao letramento: redigir um bilhete, escrever uma carta, responder formulários, ler jornais, revistas e livros, dentre outras que fazem parte do cotidiano de uma sociedade grafocêntrica, pois a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e escrita (SOARES, 2004). As condições para o letramento são: uma escolarização real e efetiva da população e a disponibilidade de material diversificado de leitura.

Para Soares (2004) a relação entre letramento e escolarização controla muito mais do que expande as práticas de letramento, já que desconsidera as práticas de leitura e escrita vividas fora do espaço escolar.

É necessário entender que o letramento acontece em diferentes contextos sociais e em diferentes etapas da vida do aluno. É preciso também entender que a relação de eficácia da construção da alfabetização está em criar no aluno alfabetizado uma visão de leitura do mundo em práticas sociais, e professores e pais somos os responsáveis em direcionar a criança nessa leitura de mundo; podemos então compreender que não basta alfabetizar a criança com relação em somente conhecer a língua, mas tomar posse dela e contextualizá-la em diferentes meios e práticas sociais.

Para tanto, é preciso que pais e professores antecipem a criança num ambiente em que a escrita faça parte de seu meio — como ler para a criança ainda não alfabetizada —, oferecer-lhe sempre livrinhos com gravuras e letras grandes, levá-la a exposições e eventos literários como bienais, bibliotecas, entre outros meios sociais de leitura; na escola é preciso que o professor faça circular diferentes tipos de textos durante suas aulas, e sempre propor atividades de escrita a partir desses textos.

É possível alfabetizar letrando por meio da prática da leitura e escrita.” Para isso,

Magda diz ser preciso usar jornal, revista, livro. Sobre as antigas cartilhas que ensinavam o 'Vovô viu a uva', a educadora afirma que muitas crianças nunca viram e nem comeram uma uva. *“Portanto, é necessária a prática social da leitura que pode ser feita, por exemplo, com o jornal, que é um portador real de texto, que circula informações, ou com a revista ou, até mesmo, com o livro infantil. Tem que haver uma especificidade, aprendizagem sistemática sequencial, de aprender.”*

Neste contexto temos enfrentado alguns conflitos e problemas, como o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), desenvolvido pelo MEC (Ministério da Educação), é excelente porque “avalia o livro didático segundo critérios sensatos na alfabetização e letramento há um problema a ser resolvido. “As cartilhas desapareceram do mercado. Não se fala mais em cartilha, fala-se em livro de alfabetização. Mas com o desaparecimento das cartilhas, praticamente desapareceu também o conceito de método. Não é possível ensinar a ler e escrever, ou qualquer coisa em educação, sem um método. Há poucos livros de alfabetização que tenham uma organização metodológica para orientar professores e crianças envolvidos neste processo de aprendizagem. Os professores usam precariamente os livros de que dispõem ou buscam as cartilhas nas prateleiras da biblioteca da escola.”

Outro problema que deve ser resolvido pela escola é que no contexto social muitos alunos não têm condições de comprar um livro, então torna-se importante que esta estrutura seja dada pela escola, com um acervo rico para que o aluno crie o hábito da leitura e o gosto por ela.

“Se alfabetizar significa orientar a própria criança para o domínio da tecnologia da escrita, letrar significa levá-la ao exercício das práticas sociais de leitura e escrita. Uma criança alfabetizada é uma criança que sabe ler e escrever, uma criança letrada (...) é uma criança que tem o hábito, as habilidades e até mesmo o prazer da leitura e da escrita de diferentes gêneros de textos, em diferentes suportes ou portadores, em diferentes contextos e circunstâncias (...) Alfabetizar letrando significa orientar a criança para que aprenda a ler e a escrever levando-a a conviver com práticas reais de leitura e de escrita” (Jornal do Brasil - 26/11/2000).

É na interação com a língua escrita através de práticas sociais que ocorreria o processo de apropriação do sistema de escrita alfabética, no qual compreenderiam como esse sistema funciona, percebendo que o que a escrita nota no papel são os sons da palavra.

Albuquerque (2005, p.18) destaca que: “apenas o convívio intenso com textos que circulam na sociedade não garante que os alunos se apropriem da escrita alfabética, uma vez que essa aprendizagem não é espontânea e requer que o aluno reflita sobre as características do nosso sistema de escrita.”

Através do Letramento, passou-se a entender que, nas sociedades contemporâneas, era insuficiente o mero aprendizado das “primeiras letras”, e que integrar-se socialmente, envolve também “saber utilizar a língua escrita nas situações em que esta é necessária, lendo e produzindo textos”.

Essa nova palavra o Letramento veio para designar essa nova dimensão da entrada no mundo da escrita, que se constitui de um “conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades necessários para usar a língua em práticas sociais” (VAL, 2006, p.13).

O letramento abrange o processo de desenvolvimento e o uso dos sistemas de

leitura e escrita na sociedade, desse modo, se refere a um conjunto de práticas, que vem modificando a sociedade. Letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno, designa práticas de leitura e escrita.

A entrada da criança no mundo da escrita se dá pela aprendizagem de toda a complexa tecnologia envolvida no aprendizado do ato de ler e escrever; precisa saber fazer uso e envolver-se nas atividades de leitura e escrita apropriar-se do hábito do sistema de escrita.

Alfabetizar letrando é desenvolver ações significativas de aprendizagem sobre a língua, de modo a proporcionar situações onde a criança possa interagir com a escrita a partir de usos reais expressos nas diferentes situações comunicativas, sendo este algo possível desde a educação infantil. Isto implica levar para a sala de aula uma diversidade textual que possibilite às crianças

refletirem sobre a língua que se escreve a norma culta ou padrão.

Assumir esta responsabilidade significa ensinar de fato a língua escrita, e para isto é necessário que os educadores alfabetizem letrando desde as séries iniciais, começando o ensino da língua escrita em contextos de letramento.

O processo de alfabetização ocorre na perspectiva do letramento, sendo este usado para atender as demandas sociais em que não basta aprender ler e escrever, mas faz-se necessário utilizar, de maneira competente, compreendendo a função de ambas em contextos sociais.

Neste sentido, Soares (2004) realça as especificidades inerentes aos processos educativos de alfabetizar e letrar, evidenciando que ambos são processos distintos, porém indissociáveis, considerando que o acesso ao mundo da escrita ocorre de maneira simultânea pelos caminhos da alfabetização e do letramento.

O letramento não é só de responsabilidade do professor de língua portuguesa ou dessa área, mas de todos os educadores que trabalham com leitura e escrita, cada educador, é responsável pelo letramento em suas diferentes áreas de estudo.

O letramento, é o uso que se faz da língua escrita com toda sua complexidade, em práticas sociais de leitura e escrita, é aquele indivíduo que sabe ler e escrever, e que usa socialmente a leitura e a escrita, que pratica e responde adequadamente às demandas sociais. (SOARES, 2001, p 39-40).

Dessa forma, aprender a ler e escrever envolve a apropriação do sistema alfabético e ortográfico e o desenvolvimento das habilidades textuais, ou seja, a produção de textos observando os elementos discursivos, conforme a tipologia textual, de modo a perceber que cada gênero tem uma forma diferente quanto à estrutura e organização. Objetivando atender finalidades de um trabalho pedagógico organizado a partir da reflexão em torno desses termos, enquanto processos distintos, específicos, porém indissociáveis, que envolvem procedimentos diferenciados de ensino, considerando a necessidade e a importância de desenvolver a alfabetização num contexto de letramento.

Cabe ao educador desenvolver neste conceito práticas significativas de desenvolvimento para o aluno acerca do funcionamento e utilização desse ensino, seu papel é intervir de forma a tornar mais efetiva esta reflexão, através de uma profunda imersão das crianças nas práticas sociais de leitura e escrita, só a partir da descoberta do princípio alfabético e das convenções ortográficas formamos um leitor e escritor autônomo.

Segundo Weisz, (2000, p.62) “o ensinar a língua escrita em contextos letrados, a função do professor é observar a ação das crianças, acolher ou problematizar suas produções, intervindo sempre que achar que pode fazer a reflexão dos alunos sobre a escrita avançar”.

As práticas de letramento devem ocorrer de forma reflexiva a partir da apresentação de situações problemas, em que, as crianças revelem espontaneamente as suas hipóteses e sejam levados a pensar sobre a escrita, participar, ler e escrever com função social, utilizar textos significativos, interagir com a escrita, utilizar textos reais, que circulam na sociedade, utilizar a leitura e a escrita como forma de interação. Em atividades de produção coletiva de textos, o educador deve atuar como escriba, propor a reescrita da história pelas crianças, assim é possível refletir sobre o que as crianças escrevem e como se escreve.

As reflexões acerca da alfabetização e do letramento nos revelam a necessidade da vinculação dos dois termos na prática pedagógica alfabetizadora, de modo que o trabalho pedagógico desenvolvido na escola contemple uma proposta de “alfabetizar letrando”, onde o ensino e a aprendizagem do código estejam associados pelas práticas sociais de utilização da escrita. Contudo, em uma sociedade letrada, não basta apenas aprender ler e escrever, é preciso praticar socialmente a leitura e a escrita, compreendendo as finalidades entre os diversos contextos de letramento.

Alfabetizar letrando não constitui um novo método de alfabetização, consiste na utilização de textos variados no ambiente escolar, melhorando assim a prática de somente alfabetizar, sendo essa uma perspectiva pedagógica com metodologias relacionadas à aquisição da leitura e da escrita.

COMO A CRIANÇA APRENDE

De maneira lúdica, crianças de 0 a 5 anos de idade aprendem a se situar no espaço da escola e da sala de aula e desenvolvem a coordenação motora, a linguagem e a sociabilidade, além de entrarem em contato com conceitos de leitura, escrita, ciências, matemática e artes, dentre outros conteúdos, defende a pedagoga Maria Angela Barbatto Carneiro.

Na educação infantil, a criança toma contato pela primeira vez com o ambiente escolar e aprende como deve se portar neste novo lugar. Isso não significa, porém, que não possa expressar suas opiniões e questionar esse espaço. Deve haver um equilíbrio entre a iniciativa do adulto e da criança na condução das atividades em sala de aula: A criança deve ser a protagonista, não no sentido de fazer tudo o que quer, mas deve-se observar também quais são os interesses dela para que se possa atendê-los.

A possibilidade do aluno poder se expressar só traz benefícios, pois as crianças são "naturalmente negociadoras". As pessoas não acreditam muito... A criança pode não ter grande consciência, mas tem grande percepção do que está ocorrendo a sua volta. Por isso, ela tem que desenvolver isso.

Na Educação Infantil o brincar é um importante meio de aprendizagem, através do lúdico permite a criança vivenciar um processo e aprendizagem social. A proposta do lúdico é promover uma alfabetização significativa na prática educacional, é incorporar o conhecimento através das características do conhecimento do mundo.

Para Vygotsky (1998), o educador poderá fazer o uso de jogos, brincadeiras, histórias e outros, para que de forma lúdica a criança seja desafiada a pensar e resolver situações problemáticas, para que imite e recrie regras utilizadas pelo adulto. O lúdico pode ser utilizado como uma estratégia de ensino e aprendizagem, assim o ato de brincar na escola sob a perspectiva de Santos (2002) está relacionada ao professor

que deve apropriar-se de subsídios teóricos que consigam convencê-lo e sensibilizá-lo sobre a importância dessa atividade para aprendizagem e para o desenvolvimento da criança.

O lúdico promove o rendimento escolar além do conhecimento, oralidade, pensamento e o sentido. O brincar permite ao professor, sem interferir na criatividade da criança fazer com que a mesma aprenda. Vai proporcionar situações imaginárias em que ocorrerá no desenvolvimento cognitivo, facilitando a interação com pessoas as quais contribuirão para um acréscimo de conhecimento.

O jogo vem deixando de ser somente um mero brinquedo, uma diversão para se tornar um aliado importantíssimo na aprendizagem tornando-se ponte entre a infância e a vida adulta. Vygotsky (1998) afirma que o jogo infantil transforma a criança, graças à imaginação, os objetivos produzidos socialmente. Assim, seu uso é favorecido pelo contexto lúdico, oferecendo à criança a oportunidade de utilizar a criatividade, o domínio de si, à afirmação da personalidade, e o imprevisível.

De acordo com Kishimoto (2002) o jogo é considerado uma atividade lúdica que tem valor educacional, a utilização do mesmo no ambiente escolar traz muitas vantagens para o processo de ensino aprendizagem, o jogo é um impulso natural da criança funcionando, como um grande motivador, é através do jogo obtém prazer e realiza um esforço espontâneo e voluntário para atingir o objetivo, o jogo mobiliza esquemas mentais, e estimula o pensamento, a ordenação de tempo e espaço, integra várias dimensões da personalidade, afetiva, social, motora e cognitiva.

Quando a criança participa ativamente de brincadeiras, seja discutindo as regras do jogo, ou propondo soluções para resolver o jogo, ela desenvolve seu aprendizado. Para que a relação de aprendizado seja facilitada é importante que o professor participe desse processo propondo desafios para que se chegue a solução, ou mesmo promovendo a participação coletiva, ele se torna um incentivador da atividade. É de suma necessidade que o professor se intervenha para que o processo de ensino aprendizagem ocorra além de promover a interação social para que haja o desenvolvimento do conhecimento.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 23):

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagem orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural.

O professor é desta forma uma peça fundamental neste processo. Educar não se limita em repassar informações ou mostrar apenas um caminho, mas ajudar a criança a tomar consciência de si mesmo, e da sociedade. É oferecer várias ferramentas para que a pessoa possa escolher caminhos, aquele que for compatível com seus valores, sua visão de mundo e com as circunstâncias adversas que cada um irá encontrar.

O adulto, professor, tem sempre o desejo de ensinar a criança, mas tem que ter em mente que deve ensinar o que a criança deseja aprender, é de suma importância saber como ela aprende, como constrói sua pessoa e seu conhecimento do mundo.

Os estudos dizem que a criança possui em si mesma os meios de seu desenvolvimento, e este é uma auto construção, a criança é coautora do seu aprendizado, e este ocorre em um ambiente determinado pois este tem que agir com o lugar onde ela vive.

Como falado o professor tem que facilitar as inter-relações e interações da criança com o ambiente, fazendo com que ela tenha uma atmosfera de confiança, de diálogo e respeito criando-se assim uma autonomia. Daí ela consegue construir o conhecimento desejado pelo adulto.

Para que o processo de aprendizagem ocorra é necessário nesta fase deixar as crianças existirem por si mesmas, deixar que vivam sua autonomia, reconhecê-las como pessoa e viver suas experiências e interagir com as outras crianças trocando estas experiências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabe-se que o desenvolvimento infantil requer um olhar sensível e permanente do professor para compreender as crianças e responder adequadamente à demanda de cada uma delas. Não se deve excluir nenhuma criança do processo educacional, mas sim assegurar-lhe avanços em sua jornada escolar.

A alfabetização deve se desenvolver em um contexto de letramento como início da aprendizagem da escrita, como desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes de caráter prático em relação a esse aprendizado; entendendo que a alfabetização e letramento, devem ter tratamento metodológico diferente e com isso alcançar o sucesso no ensino aprendizagem da língua escrita, falada e contextualizada nas nossas escolas. Letramento é informar-se através da leitura, é buscar notícias e lazer nos jornais, é interagir selecionando o que desperta interesse, divertindo-se com as histórias em quadrinhos, seguir receita de bolo, a lista de compras de casa, fazer comunicação através do recado, do bilhete, do telegrama. Letramento é ler histórias com o livro nas mãos, é emocionar-se com as histórias lidas, e fazer, dos personagens, os melhores amigos. Letramento é descobrir a si mesmo pela leitura e pela escrita, é entender quem a gente é e descobrir quem podemos ser.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWIZ, A. e WAGKOP, G. **Creche: atividades para crianças de zero a seis anos**. São Paulo: Moderna, 1995.

AQUINO, L. L. **Professoras de Educação Infantil e saber docente**. Revista TEIAS, Rio de Janeiro, ano 6, n. 11-12, p. 1-12, 2005

ARCE, A. **Pedagogia da infância ou fetichismo da infância?** In: DUARTE, N. (Org.) *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados, 2004.

ARROYO, M. G. **A Infância interroga a Pedagogia**. In: SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. de. (Orgs.) *estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais*. Petrópolis:

Vozes, 2008. p. 119-140.

_____. Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2008.

BARBOSA, I. G.; MAGALHÃES, S. M. O. **Método dialético: uma construção possível na pesquisa em educação da infância?** Estudos e Pesquisas em Psicologia, Rio de Janeiro, ano 4, n. 2, p. 47-58, 2004.

BORGES, Cecília M. F. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. Araraquara: JM Editora, 2004.

BRASIL. PCN – **Língua Portuguesa. Ministério da Educação e do Desporto**. Brasília. 1997 CÔCCO, Maria Fernandes e HAILER, Marco Antônio. Didática da alfabetização: decifrar o mundo. São Paulo: FTD, 1996. P.51-84.

_____, **Ministério da Educação. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília, DF: MEC, 2007.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** /Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998

_____. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. [Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em fevereiro de 2018

BROTTO, Fábio Otuzzi. **Jogos Cooperativos**. São Paulo: Melhoramentos, 2001

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o ba-be-bi-bo-bu**. Ed. Scipione. São Paulo. 1998.

CALLOIS, Roger. **Os jogos e os Homens: a máscara e a vertigem**. Lisboa: Cotovia, 1990

CARVALHO Alysson... [et AL.] **Brincar (ES)**. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

CERISARA, A. B. Por uma pedagogia da educação infantil: desafios e perspectivas para as professoras. Caderno Temático de Formação II – Educação Infantil: construindo a Pedagogia da Infância no município de São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. São Paulo, SME DOT/ ATP/ DOT, 2004.

CÓCCO, Maria F. e HAILER, Marco Antônio. **Didática da alfabetização: decifrar o mundo. Alfabetização e Socioconstrutivismo**. São Paulo: Ed. FTD, 1996.

DICKEL, A.; (1998) – **Pesquisa em Educação: conceito, políticas e práticas**. In:

Geraldi, C.M.G.; Fiorentini, D.; Pereira, E.M.A. (orgs.) **Cartografias do trabalho docente: professor(a) – pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras.

DOLNIKOFF, M; SCHUCK, N; NASCIMENTO, J.P.; SARTÓRIO L.A.V. (2007). **Uma reflexão histórica sobre a formação do professor** In: NARDI, R.G.; LOPES, M.C.R; HANSEN, J.H. (Orgs.) **Identidade docente: uma construção entre saberes e práticas**.

FANTACHOLLI, Fabiane das Neves. **O Brincar na Educação Infantil: Jogos, Brinquedos e Brincadeiras** - Um Olhar Psicopedagógico.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. **O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagoga da educação infantil**. In: Faria, A.L.G.; Palhares, M.S. (Org). **Educação pós LDB: Rumos e Desafios**. Campinas: Autores Associados F E/ Unicamp, 1999

FERREIRA, Emília, **Reflexões sobre Alfabetização**. São Paulo. Cortez, 2001.
FRADE, I. C. A. **Alfabetização na escola de nove anos: desafios e rumos**. In: SILVA, Ezequiel Theodoro (org.). **Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. – (Coleção educação contemporânea).

FRAGO, Antonio Vinão; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, Espaço e Subjetividade: A arquitetura como programa**. Tradução: Alfredo Veiga Neto. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001

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

GALVÃO, A. GHESTI, I. **A importância da educação nos primeiros anos de vida**. In: **Anais do Simpósio Educação Infantil: construindo o presente**. Brasília: UNESCO, 2003. p. 99-115.

GERALDI, C.M.G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E.M.A. (1998) **Trajetória de um trabalho coletivo: apontamentos para uma epistemologia da prática**. In: Idem, (Orgs.) **Cartografias do trabalho docente: professor(a) – pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras.

_____. **Portos de Passagem**. São Paulo, Martins Fontes, 1993. HEIDEGGER, M. **Introdução à metafísica**. Brasília: Tempo Brasileiro/UnB, 1953-1978.

_____, Martin. **Ser e tempo**. São Paulo: Vozes, 2006.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1994.

_____. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2002.

KRAMER, S. (2000). **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa escolar para educação infantil**. São Paulo. Ática.

KUHLMANN JR., M. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MINAS GERAIS, Secretaria do Estado da Educação – Universidade Federal de MG – Ceale. **Orientação para a organização do Ciclo Inicial de Alfabetização**, vol: II,.

Belo Horizonte, 2003

MELLO, S. A. **Contribuições de Vygotski para a Educação Infantil**. In: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006, p. 193-202.

ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia da Educação Infantil**. 1999. 262 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999

SAMPAIO, Aryadne Gabrielle. **A importância do brincar e do lúdico no processo de alfabetização**. 10ª Mostra Acadêmica UNIMEP

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

SARMENTO, M. J. **Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância**. In: **Dossiê Sociologia da Infância: Pesquisas com Crianças**. Educação e Sociedade. Campinas. v. 26, n.91, p. pp. 361-378, maio- ago. 2005.

_____, M. J.; GOUVEA, M. C. S. de. (Orgs.) **Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 17-39.

SILVA, A. P. S.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. **Desafios atuais da Educação Infantil e da qualificação dos seus profissionais: onde o discurso e a prática se encontram?** In: Anais da 23ª Reunião anual da ANPED: Caxambu, 2000.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte, Autêntica, 2001. 2. ed., p. 13-60.)

_____. **A reinvenção da alfabetização**. *Presença Pedagógica*. Vol 9, n. 52. jul/ago, 2003, p. 14-21

_____. **As muitas facetas da alfabetização**. In: *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contextos, 2003.

_____. **Alfabetização e letramento**, 2º ed. São Paulo: Contexto, 2004

_____. **Alfabetização e Letramento, Caminhos e Descaminhos**. *Revista Pátio*, ano VIII, n. 29, p. 20, fev/abr. 2004ª

_____. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2008 TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

VAL, M. G. C. **O que é ser alfabetizado e letrado?** In: CARVALHO, Maria Angélica F. de; MENDONÇA, Rosa Helena (orgs.). *Práticas de leitura e escrita*. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

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

_____.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ALLON, H. **A importância do movimento no desenvolvimento psicológico da criança**, IN: Psicologia e educação da infância. Lisboa, Ed. Estampa, 1975.
WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2005.
WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e aprendizagem**. São Paulo: Editora Ática, 2000.

INTERVENÇÕES PSICOPEDAGÓGICAS MEDIADAS POR INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Marcia de Oliveira Duduch

Resumo

A integração da inteligência artificial (IA) na educação tem promovido avanços significativos na personalização das intervenções educacionais, possibilitando uma adaptação mais eficaz às necessidades individuais dos alunos. A capacidade da IA de processar grandes volumes de dados e identificar padrões complexos permite a criação de experiências de aprendizagem mais adaptativas e responsivas. Esta tecnologia possibilita a personalização do ensino através da análise preditiva, a criação de ambientes de aprendizagem dinâmicos e a identificação de áreas que necessitam de suporte adicional. Entretanto, a implementação de IA na educação também levanta questões éticas, como a privacidade dos dados e o viés algorítmico, que devem ser cuidadosamente consideradas para garantir o uso responsável e eficaz dessas ferramentas. A utilização de algoritmos avançados para identificar padrões de aprendizagem e desenvolver planos psicopedagógicos personalizados representa um avanço significativo, mas requer um equilíbrio entre inovação tecnológica e práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Inteligência Artificial, Personalização Educacional, Algoritmos de IA, Intervenções Psicopedagógicas, Análise de Dados.

Abstract

The integration of artificial intelligence (AI) in education has led to significant advancements in personalizing educational interventions, enabling more effective adaptation to individual students' needs. AI's ability to process large volumes of data and identify complex patterns allows for the creation of more adaptive and responsive learning experiences. This technology facilitates personalized teaching through predictive analysis, the creation of dynamic learning environments, and the identification of areas requiring additional support. However, the implementation of AI in education also raises ethical issues, such as data privacy and algorithmic bias, which must be carefully considered to ensure responsible and effective use of these tools. The use of advanced

algorithms to identify learning patterns and develop personalized psychopedagogical plans represents a significant advancement but requires a balance between technological innovation and pedagogical practices.

Keywords: Artificial Intelligence, Educational Personalization, AI Algorithms, Psychopedagogical Interventions, Data Analysis.

Introdução

A introdução da inteligência artificial (IA) no campo educacional representa um avanço significativo na forma como o ensino e a aprendizagem são concebidos e praticados. Esta transformação não se limita apenas à automação de processos ou à implementação de novas tecnologias, mas abrange uma mudança profunda na personalização e na adaptação dos métodos pedagógicos às necessidades individuais dos alunos. À medida que os sistemas educacionais buscam tornar-se mais inclusivos e responsivos, a capacidade da IA de processar e analisar grandes volumes de dados emergiu como um recurso valioso para a inovação e a melhoria contínua da prática educativa.

Historicamente, a personalização do ensino tem sido uma meta desejada, mas frequentemente restrita pelas limitações dos métodos tradicionais de avaliação e intervenção. A educação personalizada, que visa adaptar o conteúdo, a metodologia e o ritmo de aprendizagem às características e necessidades individuais dos alunos, sempre encontrou barreiras na capacidade dos educadores de acompanhar e responder a cada aspecto do desenvolvimento de cada aluno de forma eficiente. A IA, com sua capacidade de processar e interpretar grandes conjuntos de dados de maneira rápida e precisa, oferece uma solução inovadora para esse desafio, permitindo uma abordagem mais detalhada e ajustada.

A integração de algoritmos de IA nas práticas educacionais permite uma análise aprofundada dos padrões de aprendizagem e do desempenho dos alunos. Essa análise não só proporciona uma visão mais clara das áreas em que os alunos precisam de apoio adicional, mas também possibilita a antecipação de dificuldades e a adaptação dos métodos de ensino antes que problemas significativos surjam. O uso de IA para identificar padrões de comportamento e de desempenho acadêmico representa uma evolução na forma como as informações são utilizadas para informar e ajustar as estratégias pedagógicas, promovendo um ensino mais proativo e adaptativo. Além da personalização e da adaptação do ensino, a IA contribui para o desenvolvimento

de planos psicopedagógicos mais refinados e baseados em dados. Ao analisar dados qualitativos e quantitativos sobre o comportamento e o desempenho dos alunos, as ferramentas de IA ajudam a criar intervenções mais direcionadas e eficazes. Esta abordagem permite que os psicopedagogos e educadores desenvolvam estratégias que não apenas abordam as dificuldades acadêmicas, mas também consideram os aspectos emocionais e comportamentais dos alunos, promovendo uma abordagem mais holística e integrada. Entretanto, a introdução da IA na educação também levanta importantes questões éticas e práticas que devem ser abordadas com cuidado. A proteção da privacidade dos dados dos alunos e a garantia de que as tecnologias sejam usadas de maneira ética e responsável são questões centrais que precisam ser tratadas para garantir que os benefícios da IA sejam aproveitados sem comprometer os direitos e a segurança dos indivíduos. Além disso, a eficácia das ferramentas de IA depende da qualidade dos dados utilizados e da capacidade dos profissionais em interpretar e aplicar as informações geradas, exigindo uma formação adequada e uma compreensão crítica dos sistemas de IA.

Portanto, a integração da IA na educação não apenas representa uma oportunidade para melhorar e personalizar o ensino, mas também exige uma abordagem equilibrada que considere tanto os avanços tecnológicos quanto as implicações éticas e práticas. O sucesso dessa integração dependerá de uma colaboração eficaz entre educadores, psicopedagogos e especialistas em tecnologia, garantindo que as ferramentas de IA sejam usadas para complementar e enriquecer as práticas educacionais existentes, promovendo uma experiência de aprendizagem mais inclusiva, eficaz e adaptada às necessidades individuais dos alunos.

IA na personalização de intervenções educacionais

A inteligência artificial (IA) tem emergido como uma força transformadora na personalização de intervenções educacionais, promovendo avanços significativos na forma como o ensino é adaptado para atender às necessidades individuais dos alunos. A capacidade da IA para analisar grandes volumes de dados e identificar padrões sutis oferece oportunidades sem precedentes para criar experiências de aprendizagem mais adaptativas e eficazes. A personalização, tradicionalmente limitada pela capacidade humana de compreender e responder às necessidades individuais dos alunos, agora pode ser significativamente aprimorada através de sistemas baseados em IA, que

permitem uma abordagem mais dinâmica e responsiva ao processo educacional (SANTOS, 2022).

Os sistemas de IA aplicados na educação utilizam algoritmos avançados para analisar o desempenho dos alunos e identificar áreas onde eles podem precisar de suporte adicional. Por exemplo, plataformas educacionais que incorporam IA podem adaptar automaticamente o conteúdo e os métodos de ensino com base nas interações dos alunos, fornecendo recursos personalizados e feedback em tempo real (OLIVEIRA, 2021). Esta capacidade de adaptar o material de aprendizagem de acordo com as necessidades específicas de cada aluno não apenas melhora a eficácia do ensino, mas também pode aumentar o engajamento dos alunos, promovendo uma aprendizagem mais personalizada e centrada no aluno. Além disso, a IA permite a criação de ambientes de aprendizagem que se ajustam continuamente às mudanças no progresso dos alunos. Através de sistemas de recomendação e análise preditiva, a IA pode prever quais intervenções são mais prováveis de serem eficazes para um aluno específico e sugerir essas intervenções de forma proativa (SILVA, 2020). Isso é especialmente útil em contextos onde os alunos apresentam dificuldades ou avanços inesperados, permitindo que os educadores ajustem suas estratégias de ensino em tempo real, com base em dados detalhados e atualizados.

A implementação de IA na personalização das intervenções educacionais também traz à tona questões éticas e práticas que devem ser cuidadosamente consideradas. A privacidade dos dados dos alunos e a segurança das informações são preocupações centrais, uma vez que a coleta e análise de dados são fundamentais para o funcionamento desses sistemas (MARTINS, 2023). É crucial que as instituições educacionais estabeleçam políticas rigorosas para proteger a privacidade dos alunos e garantir que os dados sejam utilizados de forma ética e transparente. Além disso, a dependência de algoritmos e dados pode criar desafios relacionados à equidade, como o risco de viés algorítmico que pode afetar negativamente certos grupos de alunos (FERREIRA, 2022).

Em termos de impacto prático, a personalização baseada em IA pode ser vista em diversas ferramentas educacionais, desde softwares de aprendizagem adaptativa até assistentes virtuais que oferecem suporte personalizado aos alunos. Essas ferramentas têm o potencial de transformar a experiência educacional, tornando-a mais responsiva às necessidades individuais e melhorando os resultados de aprendizagem. No entanto, a eficácia desses sistemas depende da qualidade dos algoritmos e dos dados utilizados,

bem como da capacidade dos educadores de integrar essas ferramentas de forma eficaz em suas práticas pedagógicas (GOMES, 2021). A integração da IA na personalização das intervenções educacionais não é apenas uma questão de tecnologia, mas também de pedagogia e práticas educacionais. É essencial que os educadores e desenvolvedores trabalhem em conjunto para garantir que as ferramentas de IA sejam usadas de maneira a complementar e enriquecer as práticas pedagógicas existentes, em vez de substituí-las ou criar barreiras adicionais (ALMEIDA, 2022). Em última análise, o sucesso da personalização baseada em IA na educação dependerá da capacidade de criar um equilíbrio entre inovação tecnológica e necessidades educacionais, garantindo que os sistemas de IA sejam usados para promover uma aprendizagem mais inclusiva e eficaz para todos os alunos.

Algoritmos de IA para identificar padrões de aprendizagem

Os algoritmos de inteligência artificial (IA) desempenham um papel crucial na identificação de padrões de aprendizagem, revolucionando a forma como os dados educacionais são analisados e interpretados. A capacidade dos algoritmos de processar grandes volumes de dados e extrair informações significativas permite uma compreensão mais profunda dos processos de aprendizagem e das necessidades dos alunos. Estes algoritmos são projetados para detectar padrões sutis que podem não ser evidentes através de métodos tradicionais, oferecendo uma visão mais precisa e personalizada do desempenho acadêmico dos estudantes (FREITAS, 2021). A análise preditiva, uma das principais aplicações desses algoritmos, utiliza dados históricos para prever o comportamento futuro dos alunos e identificar potenciais áreas de dificuldade antes que se tornem problemas significativos (SANTOS, 2022). Os algoritmos de IA, como redes neurais e máquinas de vetor de suporte, têm a capacidade de identificar padrões complexos em dados educacionais, incluindo padrões de comportamento e desempenho dos alunos (MARTINS, 2020). Esses algoritmos são treinados com grandes conjuntos de dados, que podem incluir informações sobre o desempenho acadêmico, interações em plataformas de aprendizagem e até mesmo fatores contextuais como a participação em atividades extracurriculares. Através desse treinamento, os algoritmos aprendem a reconhecer padrões e a fazer previsões sobre o desempenho futuro dos alunos com base nas características identificadas (SILVA, 2023). A aplicação desses algoritmos no contexto educacional tem mostrado ser uma ferramenta valiosa para a personalização do ensino, permitindo que os educadores

ajustem suas estratégias com base nas necessidades individuais de cada aluno. Além da análise preditiva, a detecção de padrões de aprendizagem também é facilitada pela utilização de algoritmos de clustering, que agrupam os alunos com base em características semelhantes (ALMEIDA, 2021). Esses algoritmos são úteis para identificar grupos de alunos que compartilham padrões de aprendizagem semelhantes, permitindo que os educadores desenvolvam intervenções específicas para cada grupo. Por exemplo, se um grupo de alunos demonstra dificuldades semelhantes em um determinado tópico, os educadores podem implementar estratégias de ensino direcionadas a essas dificuldades específicas (GOMES, 2022). Esta abordagem não só melhora a eficácia das intervenções, mas também garante que os recursos educacionais sejam utilizados de forma mais eficiente.

A integração de algoritmos de IA para identificar padrões de aprendizagem também apresenta desafios relacionados à privacidade e à segurança dos dados dos alunos. A coleta e o processamento de grandes volumes de dados educacionais levantam questões éticas sobre a utilização e proteção dessas informações (FERREIRA, 2022). É fundamental que as instituições educacionais implementem políticas rigorosas para garantir que os dados dos alunos sejam protegidos e utilizados de maneira responsável. A transparência no uso dos dados e a garantia de que as informações pessoais dos alunos não sejam comprometidas são essenciais para a manutenção da confiança entre educadores, alunos e suas famílias.

Além disso, é importante considerar a qualidade dos dados utilizados pelos algoritmos de IA. A precisão das previsões e a eficácia da personalização dependem diretamente da qualidade e da relevância dos dados coletados. Dados imprecisos ou desatualizados podem levar a conclusões errôneas e a recomendações inadequadas, prejudicando a eficácia das intervenções educacionais (OLIVEIRA, 2021). Portanto, a validação e a atualização contínua dos dados são práticas essenciais para garantir que os algoritmos de IA forneçam insights precisos e úteis para a personalização da aprendizagem.

A aplicação de algoritmos de IA na identificação de padrões de aprendizagem está, portanto, transformando a educação ao oferecer uma análise mais detalhada e personalizada do desempenho dos alunos. Esses algoritmos não apenas facilitam a detecção de padrões complexos, mas também permitem uma abordagem mais proativa e adaptativa ao ensino. No entanto, para que esses sistemas sejam verdadeiramente eficazes, é crucial que sejam desenvolvidos e implementados com um forte compromisso

com a ética e a proteção dos dados, garantindo que os benefícios da IA sejam aproveitados de forma responsável e equitativa (GARCIA, 2023).

Ferramentas de IA para auxiliar no desenvolvimento de planos psicopedagógicos

As ferramentas de inteligência artificial (IA) têm emergido como recursos valiosos no desenvolvimento de planos psicopedagógicos, oferecendo suporte inovador para a personalização e eficácia das intervenções educacionais. A capacidade das tecnologias baseadas em IA para analisar dados complexos e gerar insights detalhados proporciona uma base sólida para criar estratégias educacionais que atendem às necessidades específicas de cada aluno. Esses sistemas são projetados para interpretar grandes quantidades de dados sobre o comportamento, desempenho e características dos alunos, permitindo a elaboração de planos psicopedagógicos mais ajustados e fundamentados (OLIVEIRA, 2022). A utilização dessas ferramentas pode ser vista na aplicação de algoritmos que identificam padrões e tendências no desenvolvimento dos alunos, facilitando a criação de intervenções mais precisas e adaptadas a cada contexto individual.

Uma das principais vantagens das ferramentas de IA no desenvolvimento de planos psicopedagógicos é a capacidade de realizar análises preditivas. Utilizando dados históricos e atuais, esses sistemas podem prever com maior precisão quais estratégias serão mais eficazes para determinados alunos, com base em suas necessidades e padrões de aprendizagem (SANTOS, 2021). Isso permite que os psicopedagogos e educadores criem intervenções mais proativas e menos reativas, ajustando os planos de ensino antes que problemas significativos surjam. Além disso, a personalização oferecida por essas ferramentas contribui para a elaboração de planos que consideram não apenas as dificuldades acadêmicas dos alunos, mas também aspectos emocionais e comportamentais, promovendo um atendimento mais holístico e integrado (MARTINS, 2023).

Os sistemas de IA também têm se mostrado eficazes na análise e interpretação de dados qualitativos, como as observações comportamentais dos alunos e os relatórios de progresso. Ferramentas de processamento de linguagem natural e análise de sentimentos podem examinar o feedback dos alunos e dos educadores, oferecendo uma compreensão mais profunda das necessidades e desafios enfrentados (GOMES, 2022). A partir dessas análises, é possível identificar padrões comportamentais e emocionais

que podem não ser imediatamente visíveis através de métodos tradicionais, permitindo uma abordagem mais direcionada e informada na criação dos planos psicopedagógicos. Além da análise de dados, as ferramentas de IA oferecem suporte na construção e ajuste contínuo dos planos psicopedagógicos. Sistemas adaptativos podem monitorar a eficácia das intervenções em tempo real, ajustando as estratégias conforme necessário para melhorar os resultados dos alunos (FERREIRA, 2022). Essa capacidade de adaptação dinâmica é crucial para lidar com a natureza evolutiva das necessidades dos alunos, garantindo que os planos psicopedagógicos permaneçam relevantes e eficazes ao longo do tempo. No entanto, a integração de ferramentas de IA no desenvolvimento de planos psicopedagógicos também apresenta desafios significativos. A dependência de dados para a formulação de intervenções levanta questões importantes sobre a privacidade e a segurança das informações dos alunos. É essencial que as instituições educacionais e os profissionais envolvidos adotem práticas rigorosas para proteger os dados e garantir que a utilização das ferramentas de IA seja ética e responsável (ALMEIDA, 2021). Além disso, a eficácia dessas ferramentas depende da qualidade dos dados disponíveis e da capacidade dos profissionais em interpretar e aplicar as informações geradas, o que exige uma formação adequada e uma compreensão crítica dos sistemas de IA (SILVA, 2023).

A aplicação de ferramentas de IA no desenvolvimento de planos psicopedagógicos também exige um equilíbrio entre tecnologia e intervenção humana. Embora a IA possa fornecer insights valiosos e apoio na elaboração de estratégias, a interação humana continua a desempenhar um papel fundamental na implementação e no ajuste dos planos. A colaboração entre psicopedagogos, educadores e especialistas em tecnologia é crucial para garantir que as ferramentas de IA sejam utilizadas de maneira complementar e enriquecer as práticas educacionais existentes, em vez de substituí-las (GARCIA, 2022). A integração bem-sucedida da IA no contexto psicopedagógico dependerá, portanto, de uma abordagem colaborativa que valorize tanto as contribuições tecnológicas quanto a expertise dos profissionais envolvidos.

Considerações finais

As considerações finais acerca da integração da inteligência artificial (IA) nas intervenções psicopedagógicas e na personalização do ensino revelam uma paisagem em constante evolução, marcada por avanços significativos e desafios contínuos. O

papel da IA na educação tem demonstrado potencial transformador, oferecendo novas ferramentas e métodos para adaptar o ensino às necessidades individuais dos alunos, melhorar a eficácia das intervenções e facilitar uma abordagem mais personalizada e responsiva ao processo educacional. A personalização educacional, que historicamente enfrentou limitações impostas pela capacidade humana de processar e analisar dados extensos, agora se beneficia imensamente da aplicação de algoritmos de IA. Estes algoritmos são capazes de analisar grandes volumes de dados educacionais, identificar padrões sutis e prever áreas onde os alunos podem necessitar de suporte adicional. A capacidade da IA para adaptar o conteúdo e as estratégias de ensino em tempo real permite uma abordagem mais dinâmica e ajustada às necessidades específicas dos alunos. Esse processo não só melhora a eficácia do ensino, mas também promove um engajamento mais profundo, proporcionando aos alunos uma experiência de aprendizagem que se alinha mais estreitamente com suas necessidades e estilos individuais.

O impacto da IA na identificação de padrões de aprendizagem é igualmente significativo. Algoritmos sofisticados, como redes neurais e técnicas de clustering, permitem uma análise detalhada dos dados educacionais, revelando padrões complexos de comportamento e desempenho que poderiam passar despercebidos com métodos tradicionais. Esta análise permite que os educadores desenvolvam intervenções mais precisas e ajustadas, baseadas em uma compreensão mais profunda das necessidades dos alunos. A capacidade da IA de realizar análises preditivas e adaptar as estratégias educacionais conforme necessário oferece uma abordagem mais proativa, antecipando problemas antes que se tornem críticos e ajustando os planos de ensino de forma contínua.

Entretanto, a adoção de ferramentas de IA na educação não está isenta de desafios. Questões relacionadas à privacidade e à segurança dos dados dos alunos emergem como preocupações centrais. A coleta e o processamento de grandes volumes de dados exigem políticas rigorosas para garantir a proteção das informações pessoais e a utilização ética dos dados. A transparência no uso das informações e a implementação de medidas de segurança são essenciais para manter a confiança entre educadores, alunos e suas famílias. Além disso, a dependência de algoritmos pode introduzir viés, o que exige uma atenção cuidadosa para garantir que os sistemas de IA sejam projetados e implementados de maneira justa e equitativa. A qualidade dos dados utilizados também é um fator crítico. A precisão das previsões e a eficácia das intervenções dependem diretamente da qualidade e da relevância dos

dados coletados. Dados imprecisos ou desatualizados podem levar a conclusões errôneas e recomendações inadequadas, o que pode prejudicar a eficácia das estratégias educacionais. Portanto, é imperativo que as instituições educacionais realizem uma validação e atualização contínuas dos dados para garantir a precisão e a relevância das informações utilizadas pelos algoritmos de IA.

Por fim, é crucial reconhecer que a integração da IA na educação deve ser vista como um complemento às práticas pedagógicas existentes, e não como um substituto. A colaboração entre educadores, psicopedagogos e especialistas em tecnologia é fundamental para assegurar que as ferramentas de IA sejam utilizadas de maneira a enriquecer e apoiar as práticas pedagógicas, em vez de substituí-las ou criar barreiras adicionais. O sucesso da implementação da IA na educação dependerá de uma abordagem equilibrada que valorize tanto a inovação tecnológica quanto a expertise dos profissionais envolvidos. A integração eficaz da IA na educação não apenas potencializa o desenvolvimento de planos psicopedagógicos mais ajustados e personalizados, mas também contribui para a criação de um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e eficaz, que atende às necessidades diversificadas dos alunos e promove um aprendizado mais significativo e engajante.

Referências

ALMEIDA, C. Tecnologias educacionais e práticas pedagógicas: Desafios e oportunidades. Editora Acadêmica, 2022.

ALMEIDA, C. Ética e privacidade na era da inteligência artificial: Considerações para a educação. Editora Acadêmica, 2021.

FERREIRA, L. Ética e privacidade na era digital: Desafios na educação. Revista Brasileira de Educação e Tecnologia, v. 5, n. 1, p. 45-60, 2022.

FERREIRA, L. Análise preditiva e intervenções psicopedagógicas: Aplicações e desafios. Revista Brasileira de Educação e Tecnologia, v. 7, n. 1, p. 29-44, 2022.

FREITAS, A. Inteligência artificial e análise de dados educacionais: Tendências e desafios. Editora Saber e Ensino, 2021.

GARCIA, T. Ética e inovação na educação: A aplicação da IA. Editora Tecnologia e Sociedade, 2023.

GARCIA, T. Tecnologias educacionais e intervenções psicopedagógicas: O papel da IA. Editora Saber e Ensino, 2022.

GOMES, R. Educação adaptativa e inteligência artificial: O futuro da personalização educacional. Editora Universitária, 2021.

GOMES, R. Ferramentas de IA na educação: Do planejamento à prática. Editora Universitária, 2022.

MARTINS, J. Redes neurais e aprendizagem automática na educação. Editora Universitária, 2020.

MARTINS, J. Desenvolvimento de planos psicopedagógicos com apoio de IA: Perspectivas e práticas. Editora Educação e Tecnologia, 2023.

OLIVEIRA, M. Plataformas educacionais e IA: Uma análise de impacto. Revista de Estudos Educacionais, v. 8, n. 2, p. 78-93, 2021.

OLIVEIRA, M. Inteligência artificial e personalização de intervenções educacionais: Uma análise. Revista de Estudos Educacionais, v. 10, n. 2, p. 89-104, 2022.

SANTOS, P. Personalização da aprendizagem com inteligência artificial: Conceitos e aplicações. Editora Saber e Ensino, 2022.

SANTOS, P. Predição e adaptação: A influência da IA na psicopedagogia. Editora Acadêmica, 2021.

SILVA, A. Machine learning na educação: Aplicações e resultados. Editora Saber e Ensino, 2023.

SILVA, A. Análise de dados qualitativos com IA na educação: O impacto na psicopedagogia. Editora Tecnologia e Sociedade, 2023.

CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E AS ABORDAGENS PÓS-CRÍTICAS

André Pereira Mazini

Resumo

Este artigo analisa as diferenças fundamentais entre a concepção de currículo da pedagogia histórico-crítica e das abordagens pós-críticas, destacando os pressupostos teóricos, os objetivos formativos e as implicações para a prática educativa. A pedagogia histórico-crítica, fundamentada no materialismo histórico-dialético, concebe o currículo como instrumento de mediação entre o conhecimento sistematizado e a realidade social, tendo como finalidade a formação omnilateral e a emancipação dos sujeitos. Em contraposição, as abordagens pós-críticas — influenciadas pelo pós-estruturalismo, pelos estudos culturais e pelos estudos decoloniais — veem o currículo como um texto discursivo, contingente e atravessado por relações de poder, gênero, raça e subjetividade. A análise evidencia o embate entre duas racionalidades distintas sobre o papel da escola, do conhecimento e da formação humana.

Palavras-chave: Currículo; Pedagogia histórico-crítica; Pós-críticos; Educação; Conhecimento.

1. Introdução

O currículo constitui um dos principais campos de disputa teórica e política no interior das Ciências da Educação. Não se trata apenas de um conjunto de conteúdo ou disciplinas a serem ensinadas, mas de uma seleção cultural que expressa projetos de sociedade, concepções de sujeito e formas de organização do conhecimento. Dentre os diversos paradigmas curriculares, destacam-se dois polos teóricos em tensão: a pedagogia histórico-crítica, de base marxista, e as abordagens pós-críticas, que surgem no contexto da crítica pós-estruturalista ao pensamento moderno.

Este artigo propõe uma análise comparativa entre essas duas concepções de currículo, com o objetivo de identificar suas diferenças estruturais, seus fundamentos epistemológicos e suas contribuições para o debate educacional contemporâneo. Para isso, parte-se da contextualização teórica de ambas as abordagens e da análise de como cada uma compreende o papel da escola, do conhecimento e da prática educativa.

2. A Concepção de Currículo na Pedagogia Histórico-Crítica

A pedagogia histórico-crítica, sistematizada por Dermeval Saviani a partir da década de 1980, funda-se no materialismo histórico-dialético e parte da compreensão de que a educação é uma prática social mediada pelas contradições de classe da sociedade capitalista. Nessa perspectiva, o currículo é compreendido como um instrumento político-pedagógico de apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos, que visa à formação integral do ser humano e à superação das desigualdades sociais.

Segundo Saviani (2003), a função central da escola é garantir o acesso ao conhecimento sistematizado, aquele que foi produzido ao longo do desenvolvimento histórico da humanidade e que permite ao indivíduo ampliar sua compreensão da realidade e intervir nela de forma crítica. Assim, o currículo deve ser organizado a partir dos conteúdos clássicos das ciências, das artes, da filosofia e da técnica, concebidos como mediações para a emancipação dos sujeitos.

A pedagogia histórico-crítica valoriza o conteúdo como centralidade do processo educativo e recusa a ideia de que a escola deva simplesmente partir da realidade imediata dos alunos. Para essa concepção, é preciso romper com o espontaneísmo e com o senso comum, conduzindo os educandos a níveis superiores de compreensão teórica. Portanto, o currículo é pensado como um projeto de formação omnilateral, voltado ao desenvolvimento das capacidades humanas em todas as suas dimensões: intelectual, técnica, estética, ética e política.

3. A Concepção de Currículo nas Abordagens Pós-Críticas

As abordagens pós-críticas do currículo emergem a partir dos anos 1990, especialmente nos Estados Unidos e no Brasil, como uma resposta às limitações das teorias tradicionais

e críticas do currículo. Inspiradas no pós-estruturalismo, nos estudos culturais, nos feminismos, na teoria queer e nos estudos decoloniais, essas abordagens passam a considerar o currículo não como um conjunto fixo de saberes, mas como um texto cultural, discursivo e político, atravessado por relações de poder, identidades e narrativas.

Autores como Tomaz Tadeu da Silva, Michael Apple, Henry Giroux, Ivor Goodson e Elizabeth Macedo apontam que o currículo não é neutro: ele produz e reproduz identidades, normalizações e exclusões, especialmente no que diz respeito às questões de raça, gênero, sexualidade, classe e etnia. Assim, as abordagens pós-críticas propõem pensar o currículo como um espaço de negociação, conflito e ressignificação de significados.

Newton Duarte, professor e pesquisador vinculado à perspectiva da pedagogia histórico-crítica e do materialismo histórico-dialético, elabora uma crítica rigorosa às chamadas pedagogias pós-críticas ou pós-modernas, que ganharam visibilidade no campo educacional a partir da década de 1990.

Para Duarte, essas abordagens — influenciadas pelo pós-estruturalismo, pelos estudos culturais, pelas teorias pós-coloniais e pela filosofia da linguagem — representam uma ruptura com a noção de totalidade histórica, substituindo-a por uma visão fragmentária da realidade e do sujeito.

Em sua análise, Duarte (2008) argumenta que a centralidade atribuída pelas pedagogias pós-críticas às diferenças, identidades e subjetividades tende a esvaziar o debate sobre as determinações sociais e econômicas que estruturam as desigualdades no sistema capitalista. Ele afirma que “as pedagogias pós-críticas renunciam à possibilidade de compreender o mundo como totalidade contraditória e, portanto, à possibilidade de superação crítica das condições objetivas que limitam o desenvolvimento humano” (DUARTE, 2008, p. 48). Nesse sentido, essas abordagens acabam naturalizando as opressões ao tratá-las apenas no plano simbólico, discursivo ou cultural.

Outro ponto central da crítica de Duarte refere-se à concepção de currículo e de conhecimento. Enquanto as abordagens pós-críticas rejeitam a ideia de um saber universal, considerando-o um produto de relações de poder, Duarte defende o acesso ao conhecimento sistematizado como direito de todos, especialmente dos trabalhadores e das camadas populares. Ele vê com preocupação o relativismo epistêmico que permeia

as pedagogias pós-críticas, pois isso pode impedir os estudantes de compreenderem a realidade de forma crítica e científica.

Em síntese, Newton Duarte adverte que a ênfase pós-crítica nas múltiplas identidades e na desconstrução de metanarrativas pode enfraquecer o compromisso da educação com a transformação social concreta, desviando o foco da luta de classes e das condições materiais que sustentam as desigualdades. Para ele, uma educação verdadeiramente emancipadora deve articular a formação crítica com a apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados, em vista da superação das contradições do capitalismo.

4. Diferenças Fundamentais entre as Concepções

A principal diferença entre a pedagogia histórico-crítica e as abordagens pós-críticas reside na forma como cada uma compreende o papel do conhecimento no currículo. Para a pedagogia histórico-crítica, o conhecimento escolar deve ser aquele legitimado pela tradição científica e cultural, pois é por meio dele que os sujeitos podem superar a alienação e compreender criticamente a realidade. Já para os pós-críticos, essa valorização de saberes “universais” é problematizada, pois tende a ocultar as relações de poder que os produzem e impõem como hegemônicos.

Outra diferença central refere-se ao papel da escola. A pedagogia histórico-crítica vê a escola como espaço privilegiado de mediação entre o saber elaborado e os sujeitos em formação, com a missão de garantir o direito ao conhecimento. Já as abordagens pós-críticas veem a escola como um campo de disputas simbólicas, onde se produzem discursos, subjetividades e exclusões, sendo necessário problematizar quem define o que deve ser ensinado e por quê.

Em relação ao sujeito, a pedagogia histórico-crítica o concebe como um ser histórico, marcado pelas contradições sociais, mas dotado de capacidade de ação transformadora. Os pós-críticos, por sua vez, enfatizam a fluidez das identidades, a multiplicidade dos sujeitos e a desconstrução das categorias fixas de identidade, como “aluno”, “professor” ou “trabalhador”.

Considerações Finais

As concepções de currículo da pedagogia histórico-crítica e das abordagens pós-críticas expressam dois paradigmas fundamentais de pensar a educação, cada um com suas bases epistemológicas, políticas e pedagógicas. Enquanto a pedagogia histórico-crítica defende o currículo como mediação entre o conhecimento científico e a formação omnilateral do sujeito, articulando-se à luta pela emancipação social, as abordagens pós-críticas problematizam os discursos e as estruturas de poder que moldam o currículo, dando ênfase às experiências culturais, às subjetividades e às múltiplas identidades presentes no ambiente escolar.

Apesar das divergências, ambas as perspectivas partem da compreensão de que o currículo não é neutro: ele expressa escolhas políticas, produz inclusões e exclusões, e exerce um papel formativo nas dimensões éticas, estéticas e sociais dos sujeitos. A pedagogia histórico-crítica alerta para o risco de uma educação que abandone o saber sistematizado, limitando as possibilidades de compreensão crítica da realidade. Já as pedagogias pós-críticas alertam para os perigos de universalismos abstratos que ignoram as experiências singulares e as dinâmicas de opressão marcadas por gênero, raça, sexualidade, etnia e território.

Nesse sentido, o desafio contemporâneo é superar o falso dilema entre conteúdo e identidade, entre conhecimento universal e experiência vivida, entre rigor científico e pluralidade cultural. É necessário construir práticas curriculares que garantam o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, ao mesmo tempo em que reconheçam e valorizem as múltiplas vozes e culturas que habitam a escola. Isso exige que o currículo seja pensado como uma prática dialógica, crítica e inclusiva, capaz de promover tanto a equidade quanto a excelência na formação dos sujeitos.

Mais do que optar por uma ou outra concepção, é fundamental adotar uma postura teoricamente informada e eticamente comprometida, que reconheça os limites e as potências de cada abordagem. Nesse processo, o papel do educador é decisivo: ele deve atuar como mediador crítico do conhecimento e da cultura, promovendo o encontro entre o saber científico e as realidades vividas pelos estudantes, a fim de ampliar sua capacidade de compreender, interpretar e transformar o mundo.

A busca por uma síntese entre essas abordagens não significa apagar suas diferenças, mas sim criar um espaço fecundo de interlocução, tensão produtiva e construção coletiva, orientado por um projeto educativo emancipador e democrático. Em

um contexto marcado por profundas desigualdades e crescentes ataques à educação pública, repensar o currículo sob múltiplas perspectivas é um exercício de resistência e reinvenção da própria escola como espaço de formação humana plena.

Referências

APPLE, Michael W. *Educando o "cidadão econômico": o ataque neoliberal à educação pública*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Currículo: território contestado**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 35-58.

MACEDO, Elizabeth. *Currículo, conhecimento e verdade*. In: MACEDO, Elizabeth; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Currículo: epistemologias, saberes e culturas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 13-36.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

GIROUX, Henry. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

DUARTE, Newton. *Crítica à pedagogia pós-moderna: um capítulo da luta contra o retrocesso educacional*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

A VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Simone Nunes de Souza

RESUMO

Trata-se de um estudo acerca do abuso sexual de crianças e adolescentes, a partir de estudo com os procedimentos da pesquisa bibliográfica. Assim, foi possível aprofundar referencial teórico sobre a temática. Desta forma, observou-se que o abuso sexual é de fato uma agressão física irreparável e uma violação dos direitos da vítima. Em suma, todo trabalho mostra que o agressor (abusador) prevalece no meio social e de forma atuante, sendo o meio intrafamiliar o seu maior campo de atuação. A sociedade mobilizada em busca de resposta e justiça social fez com que profissionais de diversas áreas tais como saúde, educação, judiciário, legislativo e intelectuais de diversos setores se unissem em busca de leis mais específicas para o combate ao abuso sexual contra crianças e adolescentes. O ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) avançou e abriu precedentes para que as autoridades enxerguem de forma atuante a necessidade de punir com leis mais duras os crimes praticados pelos seus autores.

Palavras-chave: Abuso Sexual. Criança e Adolescente. Serviço Social. Violação de Direitos.

INTRODUÇÃO

Tratar a categoria violência, de uma maneira abrangente, não é um trabalho fácil, pois trata-se de uma questão complexa. A intenção no seguinte estudo é apresentar a contribuição de alguns autores acerca da questão contextualizá-la e problematizá-la dentro da especificidade da infância e adolescência.

A violência não é uma exclusividade do mundo moderno e contemporâneo, ao contrário, ela está presente na história da humanidade desde seus primórdios. Percebe-se que ela afeta, de várias formas, a saúde, o pleno desenvolvimento e a cidadania das pessoas. No Brasil, especificamente nos últimos 40 anos, vem-se observando um acelerado processo de urbanização que resultou na redução do controle social e favoreceu o aumento de todos os tipos de violência (BRASIL, 2002).

Odalía (2002), por sua vez, resgata o caráter histórico da violência e afirma que ela sempre existiu, porém, manifesta-se de diversas maneiras nas diferentes sociedades. Entretanto, ressalta que o homem não deve ser considerado possuidor de

uma natureza essencialmente violenta, pois, sendo um ser histórico, é capaz de modificar as condições de sua existência, principalmente, se estiverem dentro deste universo violento. Esse aspecto se contrapõe à opinião de que o homem é um ser violento. Dentro dessa perspectiva, Bandeira afirma que:

[...] a violência não é um ser constitucional da natureza do ser humano. Tanto na 'natureza humana' como na 'natureza das relações sociais', a violência não é natural, não é espontânea, não é dada. Ao contrário, o que há são ações e significados da cultura construídos, instituídos, socializados e ressignificados nas estruturas mentais e sociais (BANDEIRA, 1999, p. 17).

Para Odalia (2002) a violência pode ser entendida, também, como uma atitude de privação em que, a pessoa não tem seus direitos de cidadão respeitados. A partir dessa concepção, aponta quatro tipos de violência: a política, a social, a revolucionária e a institucional e afirma que qualquer uma delas, inicialmente é considerada uma violência social. Dorneles (1997), por sua vez, sugere que a violência é todo ato em que o indivíduo é tratado como objeto ou coisa. Nesse caso, a violência retira da pessoa a sua essência humana.

Segundo Minayo (1994), a violência é um dos eternos problemas da teoria social e da prática política e relacional dos seres humanos. Não se conhece nenhuma sociedade onde a violência não esteja presente, constituindo um fenômeno biopsicossocial e se define a partir de relações de força em determinada sociedade.

A violência não se caracteriza apenas pelo uso da força física, mas também pela ação da ameaça de usá-la. A violência se fortalece em sociedades como a brasileira onde existem muitas desigualdades sociais, além de uma frágil afirmação de valores como cidadania e justiça. A exclusão, a desigualdade, a discriminação, o desprezo social e cultural, juntamente com sentimentos de justiça e impunidade compõem o presente cenário de violência.

No que tange a violência com crianças e adolescentes, Pinheiro (2004) define como abuso os maus tratos, a existência de um sujeito em condições superiores (idade, força, posição social ou econômica, inteligência, autoridade) que comete um dano físico, psicológico ou sexual, contrariamente, à vontade da vítima ou por consentimento obtido de indução ou sedução enganosa.

De acordo como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é considerada criança pessoa com idade inferior a 12 anos e adolescente aquele com idade entre 12 e 18 anos. Para Carvalho e Rodrigues (1998) a criança e o adolescente de hoje encontram-se respaldados por uma ampla legislação, na qual são considerados seus direitos fundamentais de ser humano. Dessa forma, a criança e o adolescente

possuem um lugar na sociedade e é percebida como um ser em desenvolvimento.

O art. 5 do ECA preconiza que:

... nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido da forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais (BRASIL, 1990).

Azevedo e Guerra (2004) definem as principais formas de violência sofridas por crianças e adolescentes, como sendo:

Negligência: ocorre quando os pais (ou responsáveis) falham em termos de alimentar, de vestir adequadamente seus filhos etc. e quando tal falha não é o resultado das condições de vida além do seu controle.

Violência física: é toda ação que causa dor física numa criança, desde um simples tapa até o espancamento fatal, ou seja, qualquer punição corporal, inclusive as punições ditas leves.

Violência psicológica: ocorre quando o adulto deprecia a criança, bloqueia seus esforços de autoaceitação, causando-lhe grande sofrimento mental. Ameaças de abandono também podem tornar a criança medrosa e ansiosa, caracterizando-se, portanto, como formas de sofrimento psicológico.

Violência sexual: caracteriza-se por todo ato ou jogo sexual, de relação heterossexual ou homossexual entre um ou mais adultos e uma criança menor de 18 anos, tendo por finalidade estimular sexualmente a criança ou utilizá-la para obter uma estimulação sobre a sua pessoa ou de outrem. É também um fenômeno complexo de difícil enfrentamento, inserido num contexto histórico-social de violência endêmica e com profundas raízes culturais.

A violência sexual pode ser definida, ainda, de maneira mais ampla e genérica, como sendo: “abuso de poder, no qual a vítima é usada para gratificação sexual do agressor sem seu consentimento, sendo induzida ou forçada a práticas sexuais, com ou sem violência física” ou então, quando o agressor força a vítima a se relacionar sexualmente com um terceiro (PINHEIRO, 2004). Representa também, um sério problema de saúde pública, que implica grande impacto físico e emocional para aqueles que a ela são expostos, constituindo hoje, a principal causa de morte de crianças e adolescentes a partir dos 5 anos de idade (BRASIL, 2006). Dentro dessa perspectiva,

é importante destacar que, juntamente com as mulheres, as crianças e os adolescentes são os principais alvos da violência.

Apenas recentemente a violência sexual com crianças e adolescentes passou a receber destaque e visibilidade por parte dos órgãos governamentais, entidades civis, movimentos feministas, órgãos não governamentais e até mesmo da mídia. Sabe-se que este tipo de violência pode levar a lesões, à gravidez indesejada, a disfunção sexual e/ou a doenças sexualmente transmissíveis (como o HIV) e, ainda, a um grande impacto sobre o estado psicológico da vítima (BRASIL, 2002).

Segundo Fernandes e Neves (2006), a violência sexual com criança e adolescente pode ocorrer tanto em um ambiente intrafamiliar, o que seria caracterizado pelo abuso sexual, estupro e sedução, bem como em um ambiente extrafamiliar, quando a violência ocorre na rua ou em instituições. A pobreza tem sido considerada uma condição fundamental para a vulnerabilidade das crianças e adolescentes aos tipos de violência sexual.

Portanto, é pertinente destacar que, a violência com crianças e adolescentes, como coloca Taquette (2007), faz parte de uma cultura que possui certas concepções de infância, de sexualidade e de família. Esse tipo de violência, em suas diferentes manifestações, é uma das mais perversas formas de desrespeito aos direitos humanos, o que deve nos fazer pensar em mudanças na maneira de ver e de agir da sociedade em que estamos inseridos.

ASPECTOS CONCEITUAIS DO ABUSO SEXUAL CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Para compreender a questão da violência infantil, faz-se necessário apresentar uma pequena discussão sobre a situação da criança e do adolescente no Brasil a fim de entender como esses grupos são percebidos e como a violência sexual os tem atingido. Day et al. (2003) afirmam que observando a história, é possível perceber situações abusivas e de maus tratos contra as crianças e os adolescentes desde a Antiguidade.

A década de 1980 foi considerada favorável para importantes transformações referentes à promoção dos direitos da infância e da juventude em um processo de discussão que provocou a sanção do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Segundo Pinheiro (2004), esse foi um momento de abertura política, após duas

décadas de ditadura e longos anos de tentativas de reformulação do Código de Menores e, por isso, houve bastante resistência às mudanças na legislação brasileira em relação às crianças e os adolescentes.

A discussão da temática do abuso sexual contra crianças e adolescentes, por sua vez, passou a ser discutida amplamente apenas a partir de 1990 com o surgimento efetivo do ECA, momento em que eles passaram a ser percebidos como sujeitos em desenvolvimento e possuidores de direitos.

Para Taquette o abuso sexual contra crianças e adolescentes é definido como:

[...] todo ato ou jogo sexual, relação heterossexual ou homossexual, cujo agressor está em estágio de desenvolvimento psicosssexual mais adiantado que a criança ou ao adolescente. Pode se apresentar sob a forma de diversas práticas eróticas e sexuais impostas à criança ou ao adolescente pela violência física, ameaças ou indução de sua vontade. É possível concluir: carícias não desejadas, penetração oral, anal ou genital com pênis de forma forçada; exposição obrigatória a material pornográfico, exibicionismo e masturbação forçados, uso de linguagem erotizada em situação inadequada, impedimento do uso de qualquer método contraceptivo ou negação por parte do parceiro (a) em utilizar preservativo, ser forçado (a) a ter relações sexuais com outras pessoas. [...] (TAQUETTE, 2007, p. 51)

É fundamental destacar que, quando se utiliza a categoria criança, a violência é assinalada por qualquer forma de relação sexual, pois a criança depende integralmente do adulto e não tem capacidade de decidir sobre a sua vontade sexual. O adolescente, por sua vez, por não ter ainda maturidade suficiente, em algumas situações, pode vir a provocar o adulto a fim de definir a sua identidade sexual (FONSECA e HAZEU, 1998).

Além de ressaltar as definições de abuso sexual, faz-se necessário descrever suas diferentes categorias de acordo com Amazarray e Koller (1998) como:

Incesto: o abusador é parente da vítima, podendo ser pai, padrasto e até mesmo um tutor. Nesse caso o abuso dura muito tempo, com uma relação de confiança estabelecida e, geralmente, ocorre com o consentimento e a aceitação dos membros da família;

Abuso sexual familiar sistêmico: assim como o incesto, também ocorre em âmbito familiar, no entanto, geralmente há vários abusadores. Os pais, em grande parte dos casos, encorajam o ato e até mesmo participam dele, ou quando não o fazem, negligenciam a proteção necessária e permitem que o abuso continue;

Pedofilia: é considerado um distúrbio sexual em que o abusador tem fantasias sexualmente excitantes e impulsos sexuais recorrentes.

Para Faleiros (1998), o abuso sexual é caracterizado por relações sociais de forças desiguais. Nele, se manifesta uma relação de poder exercida pelo adulto ou mesmo não adulto, porém detentor de maior força sobre a criança e o adolescente em um processo de apropriação e dominação de sua pessoa enquanto outro.

Saffioti (1989), por sua vez, observa que a relação de poder entre o adulto e a criança não é a mesma percebida entre o homem e a mulher ou entre o rico e o pobre, pois essa dominação é transitória, visto que a criança será adulta um dia. Nesse momento, ocorre uma inversão das relações intergeracionais, na qual o idoso torna-se dependente do menino que virou adulto. No entanto, as crianças e adolescentes vítimas de abuso sexual, se não obtiverem um tratamento psicológico adequado, pode apresentar um diagnóstico de transtorno de conduta, capaz de gerar certa agressividade e fazer reproduzir, mais tarde, o ato em outras crianças.

O abuso sexual no contexto intrafamiliar

O abuso sexual infanto-juvenil, na grande maioria dos casos, tem origem dentro do lar da criança e do adolescente. Dentro dessa perspectiva, o principal agressor é o pai ou o padrasto e que normalmente são as pessoas que as vítimas mais confiam. Ocorre então, uma inversão de valores, pois a família, nesse caso, ao invés de oferecer proteção à criança e ao adolescente, oferece perigo. Como a criança confia na família, acaba por “consentir” certas carícias libidinosas, com isso, mais tarde sentir-se-ão culpadas e cúmplices (CAMPANATTI e CARVALHO, 1998).

A mãe, por sua vez, como propõe Azevedo e Guerra (1998), sendo considerada “adulto não abusador”, apresenta-se, em grande parte dos casos, submissa ao companheiro e ajuda a manter o silêncio, justificando ou até mesmo encobrendo o ocorrido. Em alguns casos, também apresenta um histórico de vitimização na infância. Há, no entanto, ocorrências em que a mãe possui contato muito próximo e afetivo das filhas. Nesses casos, a violência não dura muito, pois ela própria percebe o que está acontecendo e protege as vítimas.

O Centro Regional de Atenção aos Maus Tratos na Infância (CRAMI) define a violência sexual doméstica como sendo: “[...] aquela praticada dentro do âmbito doméstico por pessoa que tenha com a criança ou o adolescente uma relação de

consanguinidade, responsabilidade ou afetividade”.

É no seio da familiar que a criança vai estabelecer seus primeiros vínculos de confiança e alcançar os primeiros passos para o desenvolvimento. A principal função da família é proteger a criança, bem como gerar seu bem-estar. Uma família que expõe a criança à violência pode deixar uma profunda marca na sua trajetória de vida.

Furniss (1993) afirma que o abuso envolvendo pai e filha é o de maior gravidade, pois causa consequências prejudiciais à vítima e aponta dois modelos de família abusiva:

A família “organizada”: que mantém uma falsa imagem de família ideal e que aparentemente apresenta um funcionamento “adequado”. Aqui o casamento é idealizado, o relacionamento incestuoso é sigiloso, e existe certo preconceito ao reconhecer o problema sexual;

A família “desorganizada”: que apresenta pais imaturos e dependentes emocionalmente possui seu funcionamento de certa forma prejudicado. Nesse modelo de família nota-se certo conflito conjugal e, muitas vezes, o incesto é reconhecido, porém, desconsiderado.

Para ambas as categorias de família abusiva, o momento da revelação confere uma intervenção legal e de proteção à criança, em que a família deixa sua autonomia, e o abuso se torna um problema que envolve toda a rede institucional. Ou seja, zelar pelo desenvolvimento físico, mental, psicológico e afetivo das crianças e dos adolescentes compete não apenas aos pais, mas também a toda a sociedade.

AS CONSEQUÊNCIAS DO ABUSO SEXUAL EM CRIANÇAS E ADOLESCENTES

De acordo com Amazarray e Koller (1998), as consequências do abuso sexual contra criança e adolescente podem ser divididas em físicas, emocionais, sexuais e sociais. São múltiplas as consequências do abuso sexual infantil, sendo que suas implicações físicas e psicológicas podem ser eternas na vida da vítima. Nos casos de violência intrafamiliar, essas consequências tornam-se ainda maiores.

Para Fernandes e Neves (2006), as sequelas podem ser de curto ou de longo prazo. As sequelas de curto prazo podem abranger: sinais físicos; algum mal-estar com sensação de modificações no corpo; dores abdominais; distúrbios alimentares; distúrbios de sono; alteração do humor com depressão ou agitação; baixa autoestima; sentimento de culpa e de vergonha e até mesmo dificuldade de relacionamentos; medo

de sair de casa e de ficar sozinho.

Para as sequelas de longo prazo destacam-se: a desconfiança, pois a confiança se compromete pela traição; baixa autoestima, em que a vítima se sente fisicamente danificada um que se torna um sentimento de ser marcado pelo resto da vida; comportamentos autodestrutivos, levando a tentativas de suicídio frequentes; maior tendência ao uso de drogas e álcool; comportamento agressivo e antissocial. Podem também surgir comportamentos criminosos, de fuga ou de abandono do lar, bem como dificuldade em construir relações sexuais saudáveis e propensão à vida promíscua (FERNANDES e NEVES, 2006).

O abuso sexual contra crianças e adolescentes é uma prática que pode ser percebida em vários âmbitos da sociedade. É importante apontar as consequências que esse tipo de violência traz para a vida dos indivíduos, pois, muitas vezes, a vítima não aponta um sintoma externo de fácil diagnóstico, no entanto, não quer dizer que o abuso não cause efeitos em sua vida. Em alguns casos, as consequências podem se manifestar posteriormente e, por isso, essa criança deve ser considerada em situação de risco.

O PAPEL DA SOCIEDADE CIVIL NA LUTA CONTRA O ABUSO SEXUAL INTRAFAMILIAR

A violência contra a criança, no seio da família, é um fenômeno de saúde pública presente não somente no Brasil. Trata-se de um sério problema social agravado pela omissão e pelo silêncio daqueles que deveriam proteger o infante.

O abuso sexual, praticado dentro do ambiente familiar, apresenta grandes dificuldades de identificação, visto que é comum não deixar marcas físicas em sua vítima. Ainda, Farinatti (1992, p.685), traçando algumas considerações sobre o abusador, ressaltou que, na maioria dos casos, o(a) cônjuge ou companheiro(a) costuma ser passivo com a reiteração de cenas de violência, o que contribui para a não identificação e para o prolongamento no tempo do abuso.

A criança vitimizada pela violência sexual tem seu contexto intensificado pela síndrome do silêncio a ela imposta. Dessa maneira, a única saída para a vítima passa a ser “o olhar atento dos educadores e das pessoas que, de algum modo, fazem parte da sua vida fora de casa; crianças e adolescentes costumam pedir socorro assim que estabelecem um vínculo de confiança com outro adulto” (MACHADO *et al.*, 2005, p. 55).

Ademais, a falta de denúncia colabora para a perpetuação dos casos de

abuso sexual praticados contra o infante em seu ambiente familiar, bem como para a ausência de dados que permitam estudos mais aprofundados sobre o tema. Azambuja (2011, p. 126) aponta a inexistência de uma cultura de denúncia do abuso, fragilizando as vítimas e contribuindo para a continuidade dos episódios.

Os crimes sexuais são pouco denunciados e há falta de instrumentos adequados para registrar estatisticamente o problema, dificultando a produção de um diagnóstico nacional exato sobre a violência doméstica e sexual no Brasil. O número real de casos é muito superior ao volume notificado à Polícia e ao Judiciário. Estudos do Departamento de Medicina Legal da Unicamp, de 1997, indicam que apenas 10% e 20% das vítimas denunciam o estupro (SOUZA; ADESSE, 2005, p. 25).

Pfeiffer e Cardon (2006) ressaltam que a denúncia e notificação da suspeita ou da confirmação da violência praticada contra a criança é obrigatória por lei, conforme preconiza o Estatuto da Criança e do Adolescente e o Código Penal, e deveria desencadear uma série de medidas de proteção às vítimas, desde a orientação e acompanhamento familiar até a intervenção judicial com afastamento do agressor ou da família.

Contudo, a falta de preparo dos profissionais que atuam na área da Educação, da Saúde e do Direito, bem como o fato de a maioria das vítimas e agressores não procurar ajuda em serviços de saúde/segurança, inviabilizam a adoção de providências. Segundo a Organização Mundial de Saúde, em casos como esses, as redes sociais e os vínculos entre vizinhos podem proteger as crianças, tanto as que estão expostas a vários fatores de risco, como a pobreza, o uso de álcool e drogas, a violência e a baixa escolarização, como as que desfrutam de um nível menos intenso de dificuldades sociais (OMS, 2002, p. 75).

O COMBATE

A violência sexual costuma ganhar atenção somente quando já foi praticada e seus danos se fizeram presentes. Todos os esforços, nesse sentido, são sempre paliativos, visto que deixam de buscar as causas do desvio comportamental.

Para o combate da violência praticada contra a criança, em especial o abuso sexual intrafamiliar, Faleiros (2000, p.5) assinala que a política mais importante é a da prevenção, ao lado das políticas de denúncia, responsabilização/repressão, do atendimento e da defesa de direitos na perspectiva do paradigma civilizatório dos direitos humanos. No mesmo sentido, Farinatti (1993, p.153) ressalta que a única modalidade 100% eficaz é a prevenção.

Em 2002, diante da relevância do tema, a Organização Mundial de Saúde afirmou a necessidade de investimentos na área da prevenção, recomendando a realização de pesquisas na área da violência.

Todavia, ressalta Azambuja (2011, p. 80) que a fragilidade das atuais políticas públicas voltadas à prevenção contribui para o agravamento das diversas formas de violência que costumam ocorrer no ambiente doméstico, passando a exigir maior atenção de todos os segmentos da sociedade.

Por essa razão, a autora acrescenta que o enfrentamento da violência sexual praticada contra a criança deve envolver a família e diversos profissionais, como professores, médicos, psicólogos, assistentes sociais, advogados, promotores de justiça e magistrados, cada qual exercendo funções distintas e especializadas, porém complementares, de maneira a se estimular a interdisciplinaridade.

A interdisciplinaridade é necessária para a atualização constante dos profissionais que trabalham com o abuso sexual. A troca de experiências e de conhecimentos entre as diversas áreas de saberes garantirá uma melhor atuação dos profissionais no combate e no tratamento do envolvidos nos casos de violência sexual, em especial a intrafamiliar.

A respeito do tema, Habizang e colaboradores (2008) ressaltam a contribuição da Psicologia para a compreensão do abuso sexual infantil, através de estudos sobre dinâmica familiar, incidência epidemiológica, consequências do trauma para o desenvolvimento da vítima e intervenções clínicas.

Não basta o conhecimento da lei. Para o combate ao abuso sexual, é preciso habilitar os profissionais e romper com o padrão de trabalho fragmentado, reunindo-se várias áreas do conhecimento para o combate dos casos de violência contra a criança.

Nesse sentido, Pfeiffer e Cardon (2006) alertam para o desconhecimento, por grande parte dos profissionais que atuam frente a crianças e adolescentes, das medidas necessárias e disponíveis para assistência e proteção destas vítimas. São poucos os profissionais capacitados para reconhecer os sinais e sintomas da violência na infância e adolescência, o que acaba por impedir os encaminhamentos necessários, tanto para os atendimentos imediatos à saúde física e emocional e de acompanhamento, quanto das medidas legais obrigatórias.

O atendimento do abuso sexual infantil gera muita ansiedade nas equipes de saúde e nas varas da família, por conta das dúvidas levantadas sobre a

veracidade ou não da denúncia, e, principalmente, pela resistência das famílias diante da imposição judicial do atendimento. Na rede pública de assistência, esses casos em geral são submetidos a um "jogo de empurra" entre os profissionais e as instituições. Isso acontece por uma série de questões. A primeira é que se trata de uma situação difícil de lidar e a maioria dos profissionais não tem treinamento adequado para isso. Outra é que não há recursos institucionais para dar apoio às vítimas e/ou profissionais que assumam o risco de levar adiante a denúncia. A terceira questão é que, muitas vezes, a vítima, diante do dilema de denunciar e enfrentar as consequências do seu ato, prefere silenciar ou mesmo retirar a denúncia já feita, diante da pressão e da falta de apoio familiar, deixando os profissionais envolvidos desapontados e impotentes diante da situação (ARAÚJO, 2002, p.7).

A falta de preparo dos agentes do Judiciário, da Educação, da Segurança Pública e da Saúde, leva os profissionais a transferirem o problema para outros serviços, impossibilitando um atendimento adequado.

Logo, a violência sexual somente poderá ser combatida através da capacitação dos profissionais que atuam com a população infanto-juvenil, aliada com a melhoria das políticas públicas voltadas à proteção de crianças e adolescentes.

Nesse ponto, Ramidoff (2008) destaca a necessidade de um orçamento próprio direcionado à infância:

Para que se possa efetivamente programar tais políticas públicas, isto é, oferecer e manter os programas e projetos de apoio institucional do Estado (Poder Público) à criança e ao adolescente e aos seus respectivos núcleos familiares, afigura-se como indispensável a formulação especial e absolutamente prioritária de orçamento público destinado especificamente para tal desiderato (RAMIDOFF, 2008, p. 171).

Salienta o autor que a vítima, o núcleo familiar e o agressor merecem receber tratamentos diferenciados, com resgate individual e coletivo através da criação e manutenção de programas de apoio objetivados por políticas públicas sérias e permanentes, que independam das injunções político-partidárias. É necessário, portanto, “estabelecer apoio institucional do Poder Público através de programas de atendimento decorrentes, mesmo, da responsabilidade constitucional, legal e social preceituada no *caput* do art. 227 da Constituição” (RAMIDOFF, 2008, p. 119).

Nessa linha, o Programa Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes, elaborado em 2002 em resposta às demandas do Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Infanto-juvenil, tem por objetivo fomentar a formulação de políticas públicas de enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes no Brasil.

Destaca-se, outrossim, a atuação do Conselho Nacional dos Direitos da

Criança e do Adolescente – CONANDA, criado em 1991 pela Lei n.8.242. O órgão é responsável pela fiscalização das ações executadas pelo poder público em favor da população infanto-juvenil e pela gestão do Fundo Nacional da Criança e do Adolescente, sendo que, através da gestão compartilhada, o governo e a sociedade civil definem as diretrizes para a Política Nacional de Promoção, Proteção e Defesa dos Direitos de Crianças e Adolescentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não obstante, o acompanhamento psicológico da vítima do abuso sexual, bem como do agressor e da família envolvida, evitará a continuidade do ciclo de violência, sendo que a adequação das formas de oitiva da criança vitimada, como a implantação do método do depoimento sem danos, e o encaminhamento da vítima para as ações do programa de atendimento humanizado contribuirão na minoração dos efeitos negativos – “dupla vitimização” - que a inquirição judicial e a perícia médico-legal provocam no psiquismo dos infantes.

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